



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Conduct of conduct...

**Makt och konstruktion av självreglerande subjekt
genom skolans skriftliga omdömen.**

Jennie Sivenbring Olsson

Uppsats:	15hp
Program och/eller kurs:	Magisteruppsats
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Ulf Christanson
Examinator:	Thomas Johansson
Rapport nr:	VT10-2611-02 PDA161

Abstract

Uppsats:	Conduct of conduct...Makt och konstruktion av självreglerande subjekt genom skriftliga omdömen.
Kurs:	Magisteruppsats i pedagogik, PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Ulf Christianson
Examinator:	Thomas Johansson
Rapport nr:	VT10-2611-02 PDA161
Nyckelord:	Skriftliga omdömen, makt och vetande, governmentality, diskursanalys, självreglerande subjekt

Syfte: Sedan 2008 skall alla elever i svensk grundskola få ett skriftligt omdöme över sina kunskaper i de ämnen de läser. Omdömena skall ligga till grund för utvecklingssamtal och formulerandet av en individuell utvecklingsplan. Att skriva dessa omdömen blir en uppgift som gäller större delen av den svenska lärarkåren. Denna studies syfte är att belysa och problematisera den expertroll skolans pedagoger ges eller tar på sig i upprättandet av de skriftliga omdömen som de enligt lag skall formulera i sin yrkesutövning. Utifrån frågeställningar som berör den maktposition som finns i lärarrollen, undersöks hur uppdraget; att formulera skriftliga omdömen, har en styrande och reglerande funktion. Följande forskningsfrågor blir centrala: Vilka är lärares fokusområden i de skriftliga omdömena; vilka normer konstrueras i diskursen och hur förhåller sig lärares formuleringar i omdömena till styrdokumentet och det uppdrag som preciseras i Skolverkets allmänna råd för skriftliga omdömen?

Teori: Studien använder sig av en socialkonstruktionistisk teoribildning som säger att antaganden om hur världen är situerad är en social konstruktion.

Metod: Textanalys av skriftliga omdömen med en diskursanalytisk metodologi. Studien använder sig av diskursanalytiska verktyg för att belysa olika föreställningar av den sociala verkligheten. Empirin består av skriftliga omdömen för 36 elever i svensk grundskola.

Resultat: I studiens skriftliga omdömen framträder i huvudsak två övergripande diskurser; ämneskunskapsdiskursen samt livskunskapsdiskursen. Lärarna i studien tar utifrån dessa diskurser på sig uppgiften att formulera sig kring elever både vad gäller deras kunskaper och deras sätt att vara som människor. Lärares expertroll och dess innehåll framträder som starkt förankrad i de skriftliga omdömena och kan leda till ojämlika maktförhållanden mellan lärare och elever och deras vårdnadshavare. De skriftliga omdömena kan ses som fysisk materialisering av governmentaliserande principer och de är som sådana, effektiva som styrningsteknik. De uppmanar som verktyg, i hela sin form till det Foucault benämner som *conduct of conduct*, och är på så sätt verksamma i en konstruktion av självreglerande subjekt. Självreglering som innebär att eleven styrs att hålla sig till uttalade och outtalade regler samt tillägna sig "konsten att gå i skolan". Livskunskapsdiskursen och det nya entreprenörskapet som finns i skolans inriktning kan leda till nya kategoriseringar och att fler elever positioneras som elever som inte når målen, alltså elever i behov av särskilt stöd. De skriftliga omdömena kan också leda till allt mer utökad dokumentation, då i form av åtgärdsprogram som ännu ett inslag i konstruktionen av självreglerande subjekt.

Förord

Det finns en person i den här världen som förstår mitt språk bättre än någon annan.

Den personen vet precis vad jag talar om när jag nämner arbetshästen och enhörningen och säger att de är som två Kalle Anka-pocket ryggar. Hon vet vad det vill säga att lägga ett pussel och upptäcka att pusselbitarna var corn-flakes. Hon vet hur man går in i dimman och hur man kan behöva en kajplats i etern eller en boj i bukten för att hitta ut igen. Hon förstår hur en tågresa går till och hur man måste packa om ryggsäcken när den råkar trilla ner i huvudet på en stackars ovetande. Hon vet också att tåg kan köra på två olika spår, men ändå ha samma slutdestination, och kanske att de sammantrålar i Tranemo, eller i Kanada...

Det är hon som vet vem Batman är och de där två på F. Hon är JJ, och min kompetente kompis, som ställer jobbiga frågor och är lite rädd att bli omnämnd i förordet som den som skickar roliga filmer... Nu blev hon inte det, utan hon blev den jag vill tacka för stödet och vänskapen. Tack C!

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
2. Studiens Syfte.....	5
2.1 Problemprecisering.....	5
2.2 Avgränsning	5
3. Teoretiskt perspektiv	6
3.1 Socialkonstruktionism	6
3.2 Diskurs.....	6
3.3 Subjekt.....	8
4. Diskursen – skolan i välfärdsamhället.	9
4.1 Historiska perspektiv	9
4.2 ...och nu?.....	10
4.2.1 Socialisera, kvalificera, sortera.	10
4.2.2 Läraren.	11
5. Elevdokumentation	13
5.1 Dokumentationskultur	13
5.2 Statliga direktiv	13
5.3 Införande av skriftliga omdömen	14
6. Makt och styrning	16
6.1 Foucault – makt och vetande	16
6.2 Governmentality - styrningsmentalitet	16
7. Forskningsfältet elevdokumentation	18
7.1 Att skriva fram elever	18
7.2 Makt och styrning.....	19
7.3 Individperspektiv.....	20
7.4 Läraren som expert	21
8. Metodologi.....	22
8.1 Problemprecisering.....	22
8.2 Empiri	22
8.3 Etik	23
8.4 Trovärdighet	23
8.4 Diskursanalys	23
8.5 Analysverktyg.....	24
9. Resultat och analys.....	26
9.1 Texten i de skriftliga omdömena.	26
9.1.1 Genre.....	26
9.1.2 Dokumentens utformning.	27
9.1.3 Mottagare, positioner och modalitet.	27
9.2 Vad fokuserar lärare på i de skriftliga omdömena?.....	30

9.2.1 Bedömning kopplad till målen.....	30
9.2.2 Bedömning av social utveckling.....	31
9.2.3 Bedömning av egenskaper.....	32
9.2.4 Att bedöma svårigheter.....	32
9.2.5 Att inte nå målen.....	34
9.3 Vilka normer lyfts fram som eftersträvansvärda?	34
9.3.1 Demokratiska normer.....	35
9.3.2 Fostransnormer.....	36
9.3.3 Personliga ideal.....	36
9.3.4 Normalitet.....	36
9.3.5 Testning.....	37
9.4 Lärarnas röst.....	37
9.4.1 Standardfraser.....	38
9.5 Skriftliga omdömen - diskurser.....	39
9.5.1 Ämneskunskapsdiskursen – eleven.....	40
9.5.2 Livskunskapsdiskursen – barnet.....	40
10. Diskussion	43
10.1 Lärarens uppdrag.....	43
10.2 Ett nytt uppdrag.....	44
10.3 Makt och Styrning.....	44
10.3.1 Läraren bli grindvakten.....	45
10.3.2 Governmentality.....	46
10.3.3 Konstruktion av självreglerande subjekt.....	46
10.3.4 Mallens betydelse.....	47
10.4 Skolverkets allmänna råd och kommentarer	47
10.5.1 Diskursens vinnare och förlorare.....	48
11. Avslutande reflektioner	50
Referenslista.....	52
Bilagor	56
1. Elevförteckning	
2. Exempel på mallar för skriftliga omdömen	

1.Inledning

Under de senaste åren har vi i Sverige, gått allt mer mot en skolkultur som säger att dokumenterandet av elever, elevers färdigheter eller brist på färdigheter ses som kvalitetssäkrande åtgärder och medel att öka elevers måluppfyllelse. Senast i raden av dokumentationskrav som ålagts svenska lärare är de skriftliga omdömen som infördes 2008, och som alla elever i svensk skola skall få i de ämnen de läser.

Det ökade dokumenterandet skulle kunna förklaras som en effekt av decentraliseringen av skolan under tidigt 90-tal, då Skolöverstyrelsen omvandlades till Skolverket och huvudmannaskapet för landets skolor lades ut på kommunerna. Detta medförde att staten förlorade den kontroll den tidigare haft. Genom att kräva gemensam dokumentation och en målstyrd skola, kan staten försöka återta en viss del av kontrollen och ambitionen att garantera en jämbördig utbildning "från Ystad till Haparanda". Under tiden har också skolans uppdrag förändrats. Andreasson (2007) menar att vårt nuvarande kunskapssamhälle ställer andra krav på individen än vad som tidigare var fallet. "Enligt den nuvarande skoldiskursen skall skolan inrikta sig på att forma självreglerande, flexibla, ansvarstagande och kreativa elever som besitter social kompetens och kan söka egen kunskap." (ibid:66) Det är således inte ovanligt att det inte enbart är de kunskapsmässiga delarna av elevens skolgång som är intressanta ur ett bedömningsperspektiv, elever bedöms också utifrån hur de *är*, som personer och vilka egenskaper de besitter.

Regeringen har nyligen formulerat strategier för hur den svenska skolan skall stå sig internationellt genom att införa entreprenörskap som betydande inslag i svenskt utbildningssystem. "Entreprenörskap och företagande hänger nära samman och utbildning som inspirerar till entreprenörskap kan bidra till att fler unga människor kan och vill starta och driva företag. Detta för att öka sysselsättningen, förstärka utvecklingskraften och stärka konkurrenskraften i en allt mer globaliserad värld". (Skolverket 2010b:13). Entreprenörskapet kan medföra att de konkurrerande krafterna blir ett mer betydande inslag också mellan elever i skolan, och vilken roll får då de skriftliga omdömena i den konkurrensen?

De nya kraven på utökad dokumentation ställer nya krav på pedagogers professionalitet. Läraren skall nu på ett professionellt sakligt sätt formulera elevers kunskapsmässiga och ibland sociala (om rektor så bestämmer) utveckling i text. En uppgift som inte är etiskt problemfri, och lärare uttrycker i Skolverkets granskning (2010a) att de finner uppdraget svårt, att de inte äger verktygen att skriva dessa omdömen på ett tillfredställande sätt och att uppdraget implementerats allt för hastigt.

För att kunna dokumentera elevers utveckling, eller tänkta brist på densamme, behöver läraren observera och examinera för att bilda sig en uppfattning om, var eleven befinner sig i förhållande till normen. Läraren bör således också ha en klar uppfattning om vilken normen är. Normer kan vara både uttalade och underförstådda. Är normen kursplanernas strävansmål? Är det de normer och värden som anges i Läroplanen för grundskolan (Lpo94)? Eller är normen det som kallas för den *dolda läroplanen* som Philip Jackson förde fram i *Ljuset* och som senare utvecklades av Broadly (1981) Den dolda läroplanen innebär att elever i första hand inte får kunskaper i skolans ämnen utan snarare tränas att vänta, visa uthållighet, självkontroll, att underordna sig en befintlig maktapparat etcetera . Skolan har för att använda sig av Michel Foucaults begreppsvärld i detta hänseende en disciplinerande, normaliserande

och examinerande funktion, och det kan också så att säga finnas en konflikt mellan subjektiva ideal, det som uttrycks i styrdokumentet och den verklighet elever och lärare befinner sig i.

I denna studie vill jag genom textanalys av skriftliga omdömen studera och problematisera framskrivningar av elever och den expertroll skolans lärare ges, ur vilken de formulerar sina omdömen om elever. Jag tänker använda mig av en diskursanalytisk metodologi där Michel Foucaults tankar om makt och vetande, bildar teoretisk bas för mitt sätt att betrakta språk, identitet och kunskap.

2. Studiens Syfte

Jag vill med denna studie, genom diskursanalys, belysa och problematisera den expertroll och de perspektiv skolans pedagoger ges eller tar på sig i upprättandet av de skriftliga omdömen som de enligt lag skall upprätta i sin yrkesutövning.

2.1 Problemprecisering

- Vad fokuserar lärare på i de skriftliga omdömena?
- Vilka normer konstrueras i diskursen?
- Hur förhåller sig lärares formuleringar i omdömena till styrdokumentet och det uppdrag som preciseras i Skolverkets allmänna råd för skriftliga omdömen?

2.2 Avgränsning

Ett elevdokument är framtaget i en diskursiv kontext. Jag har ingen möjlighet att undersöka hur och när och under vilka förutsättningar dokumentet framställs. Min avsikt är dock att studera texten i det färdiga dokumentet, inte att studera varför det skrivits. Jag kommer inte heller att fokusera på de mål och åtgärder som sätts upp i de individuella utvecklingsplaner som skall författas utifrån omdömena, utan koncentrerar analysen på de skriftliga omdömen som ges om elever.

Fairclough (2003:14) menar att textanalys inte i sig själv medger att allt i en text kan genomlysas;

There is no such thing as a complete and definitive analysis of a text. Textual analysis is also inevitably selective: in any analysis, we choose to ask certain questions about social events, and no other possible questions. (ibid:14)

Med andra frågor, belyses alltså andra aspekter av texten.

Ett makt och styrningsperspektiv är centralt i studien och analysen genomförs med detta perspektiv genomgående i fokus

3. Teoretiskt perspektiv

Vetenskap har av tradition uppfattats som en jakt på sanningen, en ambition att tala om en gång för alla hur vår värld är situerad. Denna studie gör inga anspråk på att finna någon sanning i positivistisk anda. I stället vill jag visa på ett sätt att betrakta fenomenet skriftliga omdömen. För att beskriva genom vilka glasögon jag betraktar dessa omdömen vill jag här redogöra för de teoretiska ställningstaganden som bildar basen för min tolkningsansats. Börjesson skriver (2003:26) "Alla vetenskapstraditioner kan nämligen inte komma ifråga för diskursanalys. Den språkliga vändningen och socialkonstruktionism(er) är nödvändiga referenser för att diskursanalys skall bli meningsfullt".

3.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen kopplas samman med fransk poststrukturalistisk teori och bär tydliga spår av poststrukturalismens syn på språket. Vårt tillträde till verkligheten går enligt en socialkonstruktionistisk ontologi alltid via språket och det är i språket vi skapar verkligheten, inte bara spegelbilder av den. – vi tilldelar så att säga verkligheten dess betydelse. Vår kunskap om och vår syn på världen är alltså en produkt av hur vi valt att kategorisera den språkligt.

Winter Jörgensen och Phillips (2000) hävdar utifrån Vivien Burrs definitioner, att det finns vissa karaktäristika som kännetecknar socialkonstruktionistisk hållning; en kritisk inställning till självklar kunskap, en tro på att vi alla är kulturellt och historiskt präglade i vår syn på kunskap, kunskap frambringas i sociala processer och olika sociala världsbilder frambringar olika sociala handlingar. Genom socialkonstruktionistiska glasögon betraktar vi världen som kontingent¹, våra uppfattningar om den och våra identiteter kunde ha varit annorlunda och påståenden om inre stabila essenser är en illusion. Enligt den socialkonstruktionistiska epistemologin finns så att säga ingen fastslagen sanning, vi kan se olika berättelser, flera olika versioner och skiftande erfarenheter men ingen absolut sanning.

3.2 Diskurs

Att exakt definiera vad som utgör en diskurs, är problematiskt. Det finns ingen entydig definition och diskurser låter sig inte heller med tydlighet avgränsas. Michel Foucault, fransk filosof och idéhistoriker är förmodligen den person som haft störst betydelse för diskursbegreppet. Med sina diskursanalyser av exempelvis fängelsesystemets framväxt i *Övervakning och straff* (2003) och i sin kartläggning av behandlingen av psykiskt sjuka i *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (2001), visade han hur mekanismer som makt och vetande hade stor betydelse för vad som kan sägas och inte sägas vara "sant och normalt" under vissa tidpunkter och på vissa platser i vissa sammanhang. För Foucault var diskurs både *language and practice*, Foucault själv definierar diskurs dels i en mer generell teknisk konkret mening som ett samlingsnamn för alla yttrade eller skrivna fraser inom ett område men framför allt som "Hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden" (Foucault 1993:57) Och våra språkhandlingar visar hur vi betraktar vår verklighet. Börjesson &

¹ Kontingent= möjlig men inte nödvändig.

Palmblad (2007:13) beskriver något förenklat diskurs som ”ett bestämt sätt att tala och förstå världen.” En diskurs är under ständig förändring. Samhällets utveckling, politiskt svängningar, ekonomi och nya upptäckter gör att regler och normer förändras och därmed har diskursen antagit nya former.

Diskursanalys syftar till att blottlägga hur människor skapar mening i sociala sammanhang. Eftersom mening produceras och reproduceras genom språket, förläggs intresset till språket, både som ett system av tecken och som en social praktik. Börjesson (2003:21) skriver:

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär uttryckt på ytterligare ett annat sätt att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. Den andra viktiga aspekten av diskursanalytisk forskning gäller frågan om vem som får tala. I varje miljö, på varje plats där den aktuella diskursen verkar, råder talordningen också över vem som definieras som (mest) initierad, vem som är kapabel till det mest seriösa talandet. Vi kan se detta när en aktör (ut)definieras som lekman, partisk, subjektiv, felinformerad, inkompetent, eller andra sätt som verkar för ett ifrågasättande av uppgiftslämnarens trovärdighet. (ibid:21)

Diskursanalys i Foucaults tidiga version syftar till att blottlägga vad som anses som sant och verkligt i en viss tid på en viss plats, detta blottläggande brukar betecknas arkeologi. Analysen kan även visa reglerna för vad som är tillåtet att tala om och vad som vore otänkbart inom en viss diskurs och vad som betraktas som sant och falskt inom diskursen – dessa gränser sätts upp genom olika utestängningsprocedurer. I Diskursens ordning (Foucault, 1993) nämns; förbudet, uppdelning mellan motsatser (som exempelvis förnuft och vansinne) och uppdelningen mellan det sanna och det falska. I det senare genealogiska arbetet ägnar han sig åt att teoretisera makt och kunskap och dess funktioner och tekniker inom diskurser. Bergström och Boréus (2005:311) menar att det genealogiska angreppssättet undersöker diskursens möjlighetsvillkor; ”hur det kommer sig att ett visst fenomen problematiseras, görs till studieobjekt för olika vetenskaper, och leder till olika sociala praktiker och institutionella lösningar.” Arkeologin och genealogin kompletterar varandra, arkeologin med sitt mer uttalade utifrånsperspektiv som kartlägger diskursens form och genealogin som studerar den maktrelaterade uppkomsten av diskursen.

Diskurser kopplas ofta samman med olika samhällsarenor som; skolor, sjukvård, media och olika institutionella inrättningar, arenor och institutioner som medverkar till att skapa sina experter och klienter. Vilja till sanning som vilar på institutionellt stöd och institutionellt distribution utövar ett slags press på och tvingande makt över andra diskursformer. ”Vad är det som står på spel i vilja till sanning, inom viljan att uttala denna sanna diskurs, om inte ett begär efter makt? (Foucault, 1993:15)

Diskurser hjälper till att diktera vad som i ett samhälle under en viss period kan anses som sanning. De talar om för oss hur vi bör tala och tänka om verkligheten, men inte nödvändigtvis hur den *är*. Diskursens tolkningsföreträdare är så att säga kontingent, möjligt men inte nödvändigt. Foucault kallar de diskurser som dominerar olika områden för sanningsregimer eller kunskapsregimer. Som exempel kan nämnas att framväxandet av institutioner har gynnats av vetenskapen liksom vetenskapen har gynnats av framväxandet av institutioner. Genom vetenskaperna får vi experter som har rätt att uttala sig med auktoritet utifrån de olika disciplinerna; läkare, psykologer, ekonomer, politiker, lärare, specialpedagoger etcetera.

Viljan till sanning, uttalad av experter, är en stark drivkraft – man kan exempelvis se på de rasbiologiska tendenser som började vinna mark under 20-talet. På initiativ av Sveriges riksdag inrättades institutet för rasbiologi i Uppsala där experterna menade att sanningen var den att alla människor inte ägde lika värde och därför kunde man genom rashygieniska åtgärder skapa en mer fullvärdig människa och minska riskerna för sjukdomar i samhällskroppen. Man kan se i backspegeln och förfasas över ett sådant synsätt, men det var ändå en del av den tidens sanning som med stöd i vetenskapliga ”sanningar” och som med stor majoritet röstades igenom av riksdagen. I dag kan vi se hur utestängningsprocedurer verkar genom att knappast göra resonemanget möjligt. Viljan att finna sanningen är som sagt en stark drivkraft, och det är genom sanning och vetande om människor, Foucault menar att vi kan finna medel att styra medborgare på olika sätt.

3.3 Subjekt

Diskursanalysens subjektsuppfattning tar sin utgångspunkt från Foucault som menar att subjektet skapas i diskurser och att det aldrig kan ses som en ”autonom enhet”. Foucault menar att det är decentrerat, olika diskurser ger subjektet olika positioner att tala ifrån. Vidare talar Foucault (1982) om olika aspekter av subjektsbegreppet; dels som subjekt för någon annan, dels som subjektet för sig själv, det första utgår från kontroll och beroende, det andra från medvetenhet och självkänedom. Båda dessa aspekter är beroende av vetenskapliga ”sanningar” om hur människor klassificeras och särskiljs. I Diskursens ordning (1993) nämner Foucault olika samhällsinstitutioner som sjukhus, fabriker och skolor som betydande för hur människor formar kunnande om andra människor och om sig själva. Genom normaliserande praktiker ges subjektet möjlighet att reflektera över sig självt, i form av tudelning mellan tillexempel frisk-sjuk, normal-onormal, duglig-oduglig; denna yttre tudelning får inre konsekvenser. Genom självregleringstekniker producerar eller reproducerar människan aktivt bilden av sig själv. Subjektet är med detta sätt att se det, så att säga kontingent; möjligt men inte nödvändigt, poängen är att det kunde varit annorlunda.

4. Diskursen – skolan i välfärdsamhället.

En diskursanalys förutsätter en redogörelse för det studerade fenomenet och dess plats i vår historia och kultur. Mats Börjesson (2003:25) menar att ”Diskursanalys/.../innebär sålunda en utgångspunkt om att världen alltid tolkas genom ett kulturellt schabloniserande raster”. Följande avsnitt avser att ge en övergripande bild av skolans och samhällets utveckling under 1900-talet, politiska och pedagogiska strömningar som haft betydelse för vår nuvarande bild av skolan och även tankar kring dokumentation i ett samhällsperspektiv återges.

4.1 Historiska perspektiv

Hur elever betraktas idag och de definitioner av vad som kan anses normalt eller onormalt när det gäller elever och vilka kunskaper och förmågor som anses vara av vikt och vidare, de metoder som används för att på olika sätt gradera och normera elevers framsteg har sin upprinnelse i hur skolan vuxit fram som samhällsinstitution. Denna framväxt är i hög grad beroende av utvecklingen inom andra discipliner så som medicin, psykologi, ekonomi, politik, pedagogik etc.

Skolan är som institution beroende av politiska och ideologiska ställningstaganden. Även om det svenska skolväsende skall vara politiskt oberoende, är det svårt att bortse från att skolan ”sedan folkundervisningens införande 1842 varit statens viktigaste instrument för medborgarsocialisation” (Liljequist, 1999:228). Införandet av ett allmänt skolväsende har inneburit att barn synliggjorts som en egen grupp, avskild från vuxna. Qvarsebo (2006) har i sin avhandling beskrivit skolbarnets fostran och hur barndomen omvandlats ur ett historiskt perspektiv;

Samlandet av alla barn i en institution har skapat förutsättningarna för en kunskapsbildning om barnets särart som med tiden utvecklats till ett omfattande vetenskapligt kunskapsfält. Professionella av olika slag – psykologer, läkare, kuratorer och pedagoger – har fått tillgång till barnen via skolan, vilket inneburit att barn har kunnat observeras, klassificeras och formas på olika sätt” (ibid. 2006:7)

Valerie Walkerdine (1995), menar att det finns två starkt avgörande aspekter som vid 1900-talets början hade betydelse för hur vi format vår syn på hur ett barn ”skall vara”, och de normer vi klassificerar barn emot. Det första är just studiet av barn, det andra rör metoder att mäta mental kapacitet. Med noggrann kartläggning kunde man visa vilka karaktärsdrag och miljöbetingelser som kunde tänkas leda till fysiska sjukdomar, omoraliskt och kriminellt beteende. Walkerdine (ibid.) menar att arbetet hade direkt koppling till darwinismen och tankar om ”Survival of the Fittest”, det är således ingen slump att rashygieniska åtgärder uppkom som en lösning på problemet med fattiga, degenererade och andra icke dugliga medborgare i mellankrigstidens i Europa.

Den sociala ingenjörskonsten som hade starkt stöd före andra världskriget i Sverige och som haft betydelse för den svenska välfärden, hade enligt Joakim Lindgren (2007) till viss del beröringspunkter med Chicagoskolans verksamhet under 20 och 30-talet. Lindgren (ibid.) beskriver hur tron på att man genom att lösa samhällsmedborgares sociala problem kunde lösa ”sjukdomar i samhällskroppen” och då riktade fokus mot att kartlägga medborgarnas sociala

liv och avhjälpa de problem som kunde finnas där. Lindgren menar att detta skedde genom att man bl.a. samlade in information och satte individen under lupp för att kunna avslöja precis var problemet låg i för att kunna hitta en ”lämplig bot”. Det handlar om *social engineering* med stark överhetsk kontroll av medborgares liv. Makarna Alva och Gunnar Myrdal har genom sitt arbete med socialt ingenjörskap haft stor betydelse för hur den sociala politiken utformats i Sverige. Den tilltagande demokratiseringen och utökandet av medborgares rättigheter medförde enligt Myrdals (1997) vissa risker. Makarna Myrdal menade under 30-talet att det var viktigt att skolan tog större ansvar för elevers fostran och skötsel av den psykiska hälsan, liksom det var av vikt att sjukvården byggdes ut och att skolläkaren fick större ansvar för att övervaka elevernas hälsa och utveckling.

Skolans betydelse för barns fostran och utveckling kan alltså sägas ha ökat under 1900-talet. 1940 års skolutredning betonade begrepp som *folket* och *nationen*, något som föll väl in i den tidens diskurs. 1946, i andra världskrigets kölvatten betonar skolkommissionen i stället *demokrati*, *självständighet* och *frihet*. (Qvarsebo, 2006). I Sverige kan sedan ses hur demokratiska tankar om en enhetsskola, en gemensam skola för alla, under 60-talets början gav oss en nioårig grundskola, något som ingick i ett politiskt program för en genomgripande demokratisering av samhället. I det postmoderna samhället har socialdemokratien varit politiskt dominerande och välfärdsstaten har varit ett individualistiskt och kollektivt projekt.

I socialdemokratiens välfärdsprojekt utformade staten de kollektiva regelverk genom vilka medborgarna fick ge uttryck för sin solidariska omsorg om varandra och inom vilka individen genom fördelningspolitiken skulle garanteras resurser som gjorde det möjligt att få makt över det egna livet. Projektets tro på en möjlig symbios mellan kollektivets tvång och individens frihet ställde stora förhoppningar till den nya grundskolan. (Liljequist, 1999:263)

4.2 ...och nu?

I Sverige finns på formuleringsnivå en uttalad politisk intention som säger att skolan skall vara öppen för alla, oavsett begåvning eller social tillhörighet. Parollen *En skola för alla*, har fungerat som ledord och intentionen har genomsyrat styrdokumentet sedan 1946 års skolkommission. Nedskärningar och politiska beslut under 90-talet, som exempelvis decentraliseringen av skolan har medfört att styrdokumentens demokratiska credo har haft svårt att behålla sin relevans. Nyliberala strömningar i samhället har enligt bland andra Lena Sjöberg (2009) lett till ökad konkurrens och utbildningen behövs göras mer internationellt gångbar och konkurrenskraftig, segregationen ökar och elever flyttas från sina klasser och ordinarie skolor in i diverse särskiljande lösningar.

4.2.1 Socialisera, kvalificera, sortera.

Liljequist (1999:287) menar att skolans uppdrag är både funktionalistiskt-ekonomiskt och ideologiskt-politiskt, vilket ger följande strukturella uppgifter:

- *En socialiserande*, vilket innebär att fostra eleverna till demokratiska medborgare i ett demokratiskt samhälle.
- *En kvalificerande*, vilken innebär att ge eleverna utbildningar som svarar mot främst näringslivets behov.
- *En sorterande*, vilken innebär att via betygen förbereda eleven för olika roller och positioner i samhällshierarkin. (ibid:287)

Liljequist menar vidare att den debatt som under 70-talet fördes kring den så kallade "Dolda läroplanen" har mattats av, av den enkla anledningen att skolans strukturella uppgifter är mer allmänt accepterade. Konkurrens är en naturlig del av att leva i ett samhälle, alltså är det en naturlig del av skolan. Liljequist menar dock att det är de elever som kan "konsten att gå i skolan" som står sig bäst i konkurrensen. Det är eleven som anpassar sig till skolans idealbild, som agerar med förtrolighet mot lärarna och som uppträder med självklarhet och säkerhet bland kamrater.

Bourdieu och Passeron (2008) menar i verket *Reproduktion*, som kom ut i sitt franska original på 70-talet, att skolan verkar som en reproduktion av klassamhället, ojämlikheter och sociala hierarkier. Skolan som system; ända från förskolan till universitetet är en central institution som medverkar till ständig reproduktion av dominerande ideologier. De bildningsideal de vill överföra är den borgerliga klassens kapital som av arbetarklassens bakgrund kan uppfattas som abstrakt och obegripligt. Skolsystemet bidrar alltså enligt Bourdieu och Passeron till att det ses som naturligt att privilegierade grupper fortsätter att vara just privilegierade och de som inte innehar samma sociala eller kulturella kapital och därmed är sämre rustade, finner sig i sin position. De kan till och med själva anse att den är rättmätig som resultat av att de inte innehar de formella meriterna, eller att de saknar begåvning där till. Med detta synsätt är inte klassamhället enbart beroende av ekonomiska faktorer. Klass och maktstrukturer byggs också av symboliskt kapital; såsom titlar och andra statusgivande symboler t.ex. språklig kompetens. Bourdieu och Passeron menar att det demokratiska samhället är byggt på en illusion av frihet, jämlikhet och broderskap – att makten finns där och är verksam, men osynlig. Skolans sociala betydelse ligger då snarare i det att den etablerar och bibehåller maktstrukturer. *En skola för alla* – betyder i realiteten då bara att det är en skola där alla går.

Sjöberg (2009:50) kommer i sin studie av Europeiska utbildningspolitiska policydokument fram till att elever i dag förväntas styras mot att styra sig själva. Den människotyp som skrivs fram i policydokumenten är självmotiverande, aktiv och problemlösande. Eftersträvaransvärda förmågor och egenskaper som framträder är olika former av mobilitet, initiativförmåga och företaganda, samt förmåga att "lära att lära". Skolan 2010 kan därmed tänkas ha en ny, mer globaliserad roll. Alla människor är en bricka i spelet om ekonomin, och entreprenörskap blir ett ord som dyker upp allt oftare i skolsammanhang. Sjöberg menar att utbildning kan bli ett konkurrensmedel mellan nationer, ett vapen i ett ekonomiskt krig. Skolan får då en allt mer betydande roll som marknadsfaktor att räkna med, och att styra elever i en viss riktning får större betydelse.

4.2.2 Läraren.

I takt med att skolans uppdrag förändrats, har också lärarrollen antagit nya former. Gamla tiders katederundervisning och förmedlingspedagogik ses inte med blida ögon. I Policydokument används sällan ord som undervisning, i stället talar man om lärande. Elevens lärande är ett individuellt projekt där läraren agerar handledare, eller som det allt oftare benämns; *mentor*. Lärarens förutsättningar att styra elever måste därmed ta nya vägar, än de förr gjorde då aga, kvarsittning, skamvrå etc. kunde utgöra disciplinerande åtgärder. Margareta Normell (2002) skriver att den nya pedagogrollen bland annat innebär en förflyttning från auktoritär till auktoritet, och att en pedagogs auktoritet snarare i dagsläget hänger på hans/hennes personliga lämplighet och pedagogiska skicklighet. Lärarexamen och tjänsteställning som förut räckte för att ge läraren auktoritet är inte längre tillräckligt –

eftersom skolan inte längre har monopol på kunskap. Medborgare har nu större möjlighet att sätta sig upp emot "överheten", möjligheten till motstånd är en rättighet i ett samhälle där medborgarna ses som kunder. Normell (2002:41) menar vidare att lärarens uppgifter inbegriper allt fler delar av elevers liv, kunskapsförmedling är inte längre lärarens enda uppgift. Han/hon får ofta agera "polis- kurator", reda ut konflikter, bena i ansvarsfrågor och stärka sargade självförtroenden. Ämneskunskaper är så att säga inte nog för att vara en kompetent lärare, även livskunskaper, förståelse för kognitiva processer och sociala förutsättningar ingår i lärarens förväntade kunskapsbank.

2009 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att stimulera arbetet kring entreprenörskap i skolan. Det handlar mycket om att utveckla elevers nyfikenhet, kreativitet, och initiativförmåga men även att stödja speciella förmågor som krävs för att starta och driva ett företag. Skolverket (2010,b:12) hänvisar till regeringens strategiförklaring från 2009 där det står skrivet att "Entreprenöriella kompetenser, så som att se möjligheter, ta initiativ och omsätta idéer till handling anses värdefulla för individen och för samhället. För lärare i skolan innebär detta ett nytt sätt att agera som lärare. I Skolverkets (ibid) kunskapsöversikt beskriver lärare hur de guidar elever genom att inte ge färdiga svar, uppmana till självreflektion framhäva de som vågar och som har förmågan att skapa något nytt.

Förutom den expertroll en lärare kan anses inneha, kan också läraryrket innebära att befinna sig i en utsatt position. Alla medborgare i Sverige har en relation till skolan, som före detta elev, som föräldrar till elever, som elever eller som blivande elever. Alla har någon upplevelse kopplad till skolan och lärare får som representant för skolan försvara och motivera skolan verksamhet. Samhällsmedborgare har rätt att ställa vissa krav på skolan, att den skall utbilda, fostra och förvara våra barn.

5. Elevdokumentation

Avsnittet avser att ge en överblick av dokumenterandet av individer i människovetenskapliga sammanhang. Journaler, rapporter, diagnoshandlingar och utredningar samt elevplaner av olika slag är naturliga material som är vanliga inom diskursanalyser, just för att de är fysiska manifestationer av rådande diskurser och representativa för den tid då de formulerats. Vidare ges en bild av de beslut som lett fram till de dokumentationskrav som nu åligger grundskolan.

5.1 Dokumentationskultur

”Bio-graphy implies the ability to write and inscribe words on a singular life. As such biography creates the individual as well as a consensus about what a human being is supposed to be”. (Foucault genom Lindgren, 2007: 468) Lindgren beskriver elevdokumentation som ett sätt att styra genom övervakning och drar paralleller till *the Chicago School of Sociology* på 1920-talet. Han menar att för att styra, behöver vi kunskaper om det som skall styras och elevdokumentationen ge oss möjlighet att genom en pedagogisk teknik ”Construct the individual as an object open to analysis, assessment, development, adaption, assimilation, change and control”. Den allt mer omfattande dokumentationen har gjorts möjlig genom inverkan av vetenskapliga discipliner så som medicin, sociologi och psykologi. Insamlandet av fakta och vetenskapliga sanningar från dessa discipliner har skapat normer utifrån vilka vi kan observera och mäta. Rose (1995b) menar att psykometrin haft stor betydelse för hur människor bedöms inom människovetenskaperna och att möjligheterna att bedöma mentala förmågor har inneburit ett utökat bedömande utifrån fastställda kriterier av hur en människa förväntas vara.

Fokus har allt mer flyttats från det eleven *gör* till hur eleven *är*. Andreasson (2007) diskuterar frågan om skolans nya arbetssätt med projekt och mer individinriktat arbete har utvidgat perspektivet på vad det är som skall bedömas och att de gamla betygen då inte längre räcker till, lärare måste så säga dokumentera fler sidor av individen för att få en holistisk bedömning. I stället får betyg blir resultatet alltså något som liknar en dossier med individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, skriftliga omdömen, självutvärderingar, läs och skrivutvecklingscheman, matematikutvecklingsscheman, diagnostiska prov, portfolios, loggböcker, resultat på nationella prov, screeningar etcetera.

5.2 Statliga direktiv

Sedan 2006 är det obligatoriskt att alla elever i svensk skola skall ha en dokumenterad individuell utvecklingsplan (IUP) . Planen skall utifrån samråd mellan lärare, elev och föräldrar vid utvecklingssamtalet, beskriva parternas insatser för hur eleven skall uppnå kommande mål. År 2008 kom tillägget med skriftliga omdömen, förutom den individuella utvecklingsplanen skall varje elev också i samtliga ämnen de läser, få en skriftlig bedömning av var han/hon befinner sig i förhållande till kursplanernas strävansmål. För de elever som riskerar att inte nå kursplanernas mål, skall ett åtgärdsprogram upprättas. Elevdokumentationen syftar till att föra elevens utveckling framåt, den skall verka strukturerande, stöttande och främjande (med undantag just för de skriftliga omdömena som är mer summativa). De flesta dokument som upprättas i skolans praktik, med undantag för skolhälsovårdens journaler, är allmänna handlingar och kan begäras ut av vem som än kan intressera sig för deras innehåll.

De individuella utvecklingsplanerna har sitt ursprung ur den expertgrupp som tillsattes av regeringen år 2001, för att stärka måluppfyllelsen i skolan. (Elevens framgång – skolans ansvar, DS, 2001:19). Idén till Individuella utvecklingsplaner är sprungen ur bestämmelserna med åtgärdsprogram och att alla elever skall ha en IUP, fastslogs enligt lag år 2006. År 2008 kom så den nya förordningen där den individuella utvecklingsplanen också skall innefatta en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling.

Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan 1. Ge omdömen om elevens kunskapsmässiga utveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i, och 2. Sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. (7kap. 2 § grundskoleförordningen)

De skriftliga omdömena har enligt Skolverket (2008a) som motiv att öka tydligheten i informationen om elevers kunskapsutveckling och de insatser som skolan behöver tillsätta för att elever skall utvecklas optimalt. Den ökade tydligheten ses som ett sätt att stärka skolornas arbete för att följa upp elevers prestationer, främja deras resultat och svara mot föräldrarnas behov av information om elevens utveckling.

De allmänna råden för Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen (Skolverket, 2008a:16) säger att ”de skriftliga omdömena ska varken innehålla beskrivningar eller värderingar av elevens personliga egenskaper.” Samtidigt öppnas möjligheten att göra just detta i och med rektors befogenhet att besluta om ”elevens utveckling i övrigt” (ibid:14) skall bedömas. De allmänna råden (ibid:12) säger att språket i planerna skall vara sakligt och att ”Bedömningarna skall vara sakliga och grunda sig på dokumentation och analys av var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling.”

Alla elever skall ha en individuell utvecklingsplan, men den ersätter aldrig ett åtgärdsprogram. Närhelst en elev befärs att inte uppnå målen eller befinner sig i en situation där han/hon behöver särskilt stöd, skall ett åtgärdsprogram upprättas, i vilket skolan skall beskriva vilka insatser som skall göras. De allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram (2008b:16) poängterar att stödinsatserna grundar sig på en analys av den totala skolmiljön och att de individinriktade insatserna inte får bli ett fokus. I och med de nya kraven på IUP med skriftliga omdömen för alla elever och åtgärdsprogram som tillägg för de elever som är i behov av särskilt stöd, ingår det i de flesta pedagogers arbetsuppgifter att författa dessa planer.

5.3 Införande av skriftliga omdömen

Kraven på skriftliga omdömen infördes i juli 2008, under våren 2010 kom Skolverkets första utvärdering (2010a) där arbetet med IUP och skriftliga omdömen granskades på bred front, både med textanalys av färdiga dokument, genom elektronisk enkätundersökning ställd till rektorer och lärare samt en större intervjuundersökning rörande elever, föräldrar, lärare och rektorer. Resultaten visade bl. a. att lärare, framför allt i de högre årskurserna är positiva till reformen, även om lärare menar att införandet av de nya omdömena införts något hastigt. Det finns en oro hos lärare för hur man genomför uppdraget som främst handlar om hur man formulerar omdömen på ett sakligt och neutralt sätt. Dessutom ställer det till svårigheter för lärare som undervisar i estetiska ämnen och ofta har ett stort antal elever att bedöma, risken finns att dessa omdömen blir uppfattade som standardiserade och stereotypa. Undersökningen visade också att det finns en viss förvirring kring de två målnivåerna; strävansmål och uppnåendemål, och hur man bedömer utifrån dessa. I de undersökta dokumenten fanns en hel

del personliga omdömen om elevers egenskaper. Problem med det som i elevdokument, i tidigare studier uppfattats som rent kränkande omdömen om elever, sägs inte förekomma i utvärderingen och Skolverket hänvisar till en ökad medvetenhet hos lärare i hur man formulerar sig värderingsfritt. Där emot finns tendenser att som säger att fokus inte alltid hamnar på de mål som finns i kursplaner och läroplanen utan på hur eleven beter sig och funkar i klassrummet.

Lärares professionella språk anges som både en möjlighet och ett hinder. Ett professionellt språk stärker lärarens expertroll, men kan samtidigt "skjuta över huvudet" på elever och föräldrar, särskilt då det gäller elever och föräldrar med annat modersmål än svenska. Ett annat problem som angavs i undersökningen gäller dokumentens tillgänglighet för allmänheten och de lagringsmöjligheter som finns, sekretessbestämmelserna uppfattas som flytande och bedömningen om vad som kan vara till elevens fördel eller nackdel upplevs som svårbedömd.

6. Makt och styrning

Jag vill här ge en mer utvecklad teoretisk bakgrund till Foucaults teorier om makt och vetande och presentera en del av de begrepp som kommer att vara betydande vid analysen av studiens empiri.

6.1 Foucault – makt och vetande

Makt och vetande står i relation till varandra, makt är ingen enskild kraft utan uppstår i mellanmänniskliga relationer. I vårt nuvarande samhälle är makten mer subtil än någonsin förut, ordergivning har ersatts med konsultation, handledning och rådgivning – makten har så att säga kommunikativa förtecken.

För att kunna styra effektivt behövs kunskaper och ”sanningar” om människor, kunskaper som anger vad som kan förväntas enligt den diskursiva normen, det som faller utanför denna norm kan korrigeras genom diverse normaliserande åtgärder. Börjesson, Palmblad & Wahl (2005:65) menar att demokratisk maktutövning kräver olika teknologier ”för att i frihetens namn, åstadkomma samklang mellan politiska strävanden och privata viljor. Fri är endast den medborgare som har förmåga och vilja att anpassa sig till bestämda normer för civilisation” Foucault (2003) talar om makt på makro och mikronivå – på makronivå finns de övergripande styrningsteknikerna så som lagar och styrdokument. Det är dock makten på mikronivå som är mest verksam i vardagen, den makt som uppstår i relationer och som syftar till att få människor att reglera sig själva utifrån den rådande normen.

I skolan finns otaliga etablerade metoder som syftar till att lära elever reglera sig själva; egen planering, elevens val, utvärdering, kompisamtal, livskunskap, individuella utvecklingsplaner, självskattningar etc. Metoderna syftar ofta till att de vuxna som arbetar i skolan, tillsammans med eleverna skall komma fram till att och vad eleven behöver träna och utveckla för att bli en mer fullvärdig samhällsmedborgare. Foucault (1991) talar om *conduct of conduct*, att styra subjektet att styra sig självt.

6.2 Governmentality - styrningsmentalitet

Governmentality är Foucaults begrepp för statens styrning av individen där människan själv, som samhällsmedlem förväntas korrigera sig själv med självreglerande tekniker. Dessa styrningsstrategier eller makttekniker är ständigt verksamma och ett betydande inslag i det nuvarande samhället – även om de inte är uppenbara för oss. Andreasson & Asplund Carlsson (2008:2) definierar Foucaults governmentalitybegrepp på följande vis ”According to Foucault governmentality is an approach to person or persons who are to be controlled, and knowledge about those who are to be controlled is necessary for this control to be as effective as possible”. Foucault (2003:117) benämner hur den disciplinära makten kännetecknas av ”den hierarkiska översynen, det normaliserande systemet för bestraffning och belöning, samt deras samverkan i en särskild process, nämligen examensprocessen.”

Den hierarkiska översynen, eller *övervakningen* innebär bl.a. organisation av rummet så att de övervakade inte inser att de är övervakade, exempelvis klassrum och skolgårdar är byggda för att läraren skall ha översikt över de barn som lyder under hennes/hans ledning. Tanken är att individen genom den subtila övervakningen skall reglera sig själv, en form av frihet under ansvar – men dock en maktteknik.

Det normaliserande systemet, eller *normalisering* innebär att man definierar det normala genom att upprätta normer – normerna vidmakthålles ofta genom belöningar och bestraffningar. Dessa behöver inte vara av allvarlig art Foucault (2003:179) skriver: ” Med ordet straff avses allt som kan göra barnen medvetna om det fel de har begått, allt som är istånd att förödmjuka dem, att få dem att blygas:... en viss kyla, en viss likgiltighet, en fråga, en förödmjukelse, förlusten av en befattning”. Normaliseringen avser också att korrigera beteenden hos de som ser straffet eller belöningen utdelas. Denna teknik är vanlig t.ex. när lärare försöker få elever att passa tider, vara tyst i klassrummet etcetera.

Examensprocessen, eller *examen* fogar ihop övervakning och normalisering och är vanligt förekommande i exempelvis skolsystemet, där eleverna hela tiden granskas utifrån implicita och explicita normer. Det handlar om att undersöka, diagnosticera, bedöma, testa och kategorisera. Kunskap produceras om individer och examen medför dokumenterande av den examinerade. Foucault (2003:190) skriver att ”det skrivnas makt uppstår som ett av de viktigaste kugghjulen i disciplinens maskiner.”

Kunskaper om individen kan också hämtas genom det förtroliga tilltalet, eller bekännelse som Foucault tillskriver en *pastoral makt*. Genom ett vänligt stämt tilltal lämnar individen information som kan användas för vidare styrning. Foucault hänvisar i benämningen ”pastoral makt” till kyrkans möjligheter till styrning genom bikten. Pastorerna fick genom församlingens bekännanden och uttalanden i bikten, medel att styra människor.

Rose (1995a) menar att styrningen har liberala förtecken, och att där dels finns en relation mellan styrning och kunskap och dels förutsättningen att subjektet är aktivt i sin egen styrning. Viljan till det ”goda livet”, sammanfaller med samhällets mål om att fostra goda samhällsmedborgare. Governmentaliteten skall ses som en politisk maktutövning, där subjektet äger frihet inom givna ramar. Rose, O'Malley & Valverde (2006:84) talar vidare om ”en ny styrningsrationalitet” där gränserna mellan de styrande och de styrda i liberalismens namn är mer flexibla än vad som förut var fallet. ”Foucault suggests that liberalism is not so much a substantive doctrine of how to govern. Rather, it is an art of governing that arises as a critique of excessive government – a search for a technology of government that can address the recurrent complaint that authorities are governing too much.” Den aktive medborgaren kan använda sig av samma expertkunskaper som de styranden för att hävda sin rätt som ”kund” i ett modernt jämlikt samhälle, en så kallad ”avancerad liberalism”. Rose (1995a:52) tar bland annat upp socialförsäkringssystemet som teknologi för politisk styrning, tillsammans med lagar om barnavård, hälso- och skyddslagstiftning verkar det sociala skyddsnätet för att försvaga den enskildes autonomi.

Socialförsäkringen upprättar således nya förbindelser och pakter mellan å ena sidan ”offentliga” normer och procedurer och å andra sidan individers levnadsöden inom ramen för deras ”privata” ekonomiska och personliga handlingar. (ibid:52)

7. Forskningsfältet elevdokumentation

Den alltmer tilltagande dokumentationskulturen har fått effekter i den vetenskapliga världen och olika studier av dokumentation ur olika perspektiv är vanliga. Forskning på det specifika området Skriftliga omdömen är dock inte så vanligt, eftersom företeelsen är så pass ny. Jag menar att studier av dokumentation och bedömning av elever i gemen t.ex. studier av åtgärdsprogram och IUP är jämförbara i det att det i samtliga fall rör sig om att formulera sig i text om en annan individ. Studierna inom forskningsfältet fokuserar i huvudsak dokumentationens effekt på de individer som dokumenteras.

7.1 Att skriva fram elever

Andreasson (2007) använder sig i sin studie av *Elevplanen som text*, av uttrycket *skriva fram* och menar att när man i text formulerar sig om en annan människa, skriver fram en bild av en elev och skapar en identitet som eleven kan anta eller inte, men som också påverkar andras bild av eleven. Det vi skriver om en elev påverkar i sin tur den som läser textens, syn på och bemötande av eleven. Andreasson finner i sin studie av elevplaner, en i det närmaste hegemonisk diskurs där elever i dokumenten skrivs fram på grundval av vad de inte är i förhållande till skolans diskursiva konstruktion av den ideala eleven. Hon visar också hur flickor och pojkar skrivs fram utifrån olika normer.

Lindgren (2007:468) menar att elevplaner är en pedagogisk teknik som gör det möjligt att konstruera individen som ett objekt, öppet för analys, bedömning, anpassning, förändring och kontroll, praktiken skapar experter och klienter.

As such, it is associated with a new kind of teacher professionalism based on increased documentation. This technique, however, includes seemingly contradictory tendencies. It involves progressive ideas on social learning as well as intensified cooperation- or partnership- between home and school. Through these techniques neo-conservative ideas on raising standards through testing are validated and neo-liberal about freedom of choice, decentralized responsibility and individual guilt are realized (cf. Apple, 2005). Different, often incommensurable, modes of thinking- biological, medical, psychological, social and religious - are evident in this eclectic discourse. Together, they constitute an essentialist theory of the construction of normal or abnormal individuals. (ibid:468)

Dokumentationen kan i det här perspektivet alltså bidra till tydligare kategoriseringar och avgränsningar av vad som är normalt och onormalt – eleven blir genom dokumentationen positionerad som mål och medel för bedömning. Den som i text formulerar sig om en individ skriver också fram subjekt, och bör då aktivt fundera över vilka positioner det är som skrivs fram för eleverna.

Granath (2008) finner i sin studie av loggböcker och utvecklingssamtal, hur man under utvecklingssamtalets gång modellerar om bilden av eleven – till en bild som framstår som mer eller mindre nöjsamt för alla parter – elevens ”skoljag” formas i ett slags relationsspel där läraren har ett uppdrag att föra eleven i rätt riktning. Hon fann också disciplinering som var genuskodad, pojkar i undersökningen som upplevdes som ordentliga uppmanades att ”vässa armbågarna” och ”strida för sig” – medan flickornas skötsamhet betraktas som en feminin dygd. Även i loggböckerna finner Granath (ibid) ”skoljaget”; en idealbild som eleven målar

upp av sig själv och som för tankarna till en säljtext, en dubbel bokföring där presentationen visar vem man tycker att man *borde* vara eller det man tycker att man *är*. Det här kan betraktas som att eleven själv är medveten om vad som krävs av dem för att vara en idealelev, att de förstår vad som krävs för att de skall behärska *konsten att gå i skolan*.

7.2 Makt och styrning

Enligt ett Foucauldianskt sätt att betrakta makt, finns den inte att äga, makt uppkommer i relationer och maktförhållanden. Elevdokumentation kan ses som en teknik att upprätthålla och utöva makt, makt som syftar till att styra subjektet på rätt väg så kallad *conduct of conduct*, i det aktuella forskningsfältet finns gott om rön som stödjer detta sätt att betrakta elevdokumentation som en styrningsteknik som är verksam på flera nivåer; inte bara på eleven, utan även på elevens föräldrar och på lärarna själva.

Lindgren (2007) menar att elevdokumentationen har självregerande syften, då den uppmanar till samarbete mellan hem och skola, den upprättar kanaler och kontrakt där de olika parterna ges möjlighet att ställa krav på varandra, lärarens expertroll inbjuder dock inte parterna att agera som jämlikar. Lindgren uttrycker att dokumentationen ibland tar sig karaktären av en anamnes, där eleven och föräldern vid utvecklingssamtalen uppmanas att "bekänna". Känslor och beteenden skall "upp på bordet" och dokumenteras i IUP för att få lärarens godkännande av fortsatt stöd från skolans sida. Asp-Onsjö (2006) menar i sin studie av åtgärdsprogram, att själva praktiken i sig skapar ojämlika förhållanden mellan hem och skola. Skolan har i regel redan formulerat åtgärder för elever i behov av särskilt stöd när åtgärdsamtal skall hållas, samtalen får då karaktären av ett spel för gallerierna. För föräldrar och elever uppstår en slags gisslansituation, där de skall underteckna åtgärdsdokument för att få tillgång till de insatser som erbjuds.

Andreasson(2007:176) beskriver elevplanerna som en "governmental technology" som hjälper skolan att utföra sitt normativa uppdrag, att förmå elever att tänka och handla på ett sådant sätt som skolan anser vara nödvändigt för att de skall utvecklas till goda skolelever och medborgare i samhället.

Marianne Lundgren(2006) riktar blicken mot hur lärare konstruerar sig själva och varandra som moraliska subjekt, och att styrningen på så sätt är verksam även på dem. Hennes slutsatser när det gäller utvecklingssamtal tangerar Asp-Onsjös liknelse vid en gisslansituation. Lundgren (ibid:171) menar också att de formuleringar som görs om elever tenderar att kvarstå, elever infångas och låses fast i de diskursiva föreställningar som finns om dem. "Lärarnas strategi är att synliggöra de diskursiva sanningar som finns för föräldrarna och eleverna i syfte att uppnå konsensus såväl om elevers avvikelse som om allas ansvarsområde. När föräldrar och lärares sanningsanspråk överensstämmer riktas utsagor och rörelser gemensamt mot eleven. Målet är att elever ska förändra sig".

Granath (2007) kallar sin avhandling för *Milda makter*, och syftar till den mildare form av maktutövning som döljer sig under ytan under utvecklingssamtal och i elevers egna loggböcker. Granath (ibid:188) menar i studiens slutdiskussion att utvecklingssamtalen och loggböckerna är den nuvarande skoldiskursens medel för makt, fostran samt disciplinering och att det sker genom intimiserande relationer "genom en intrikat växelverkan mellan självreglering och kommunikation med den andra". Här finns motsvarigheten i det som Foucault benämner som den pastoral makt.

7.3 Individperspektiv

Dokumentationen som beskrivs inom forskningsfältet ligger på ett individuellt plan, de fokuserar på en enskild elevs framgångar, egenskaper eller tillkortakommanden. Det ligger i dokumentationens natur att de ligger på ett individplan och inte formuleras utifrån gruppen. ”Biography implies the ability to write and inscribe words on a singular life” (Lindgren, 2007:468) I de allmänna råden för åtgärdsprogram (Skolverket, 2008,b) finns angivet att insatser skall göras på organisations, grupp och individnivå och att det tydligt bör framgå att fokus skall ligga på skolans ansvar. Dessa råd finns inte när det gäller Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, eller i annan elevdokumentation. Här finns dock mer övergripandepolicydokument så som Salamancadeklarationen (1994), vilken hävdar att svårigheter uppkommer i mötet mellan individen och miljön, skulle kunna bilda skola för ett mer relationellt perspektiv – detta perspektiv förefaller i de flesta studier, lysa med sin frånvaro i elevers olika dokument.

UNESCOS (2001:57) material *Open file on inclusive education*, uppmärksammar riskerna med användandet av individinriktade planer, och nämner bl.a. ett allt för individinriktat perspektiv på svårigheter och undervisning. ”...they focus on the individual student in isolation and take too little account of any barriers to learning in the School environment (such as in appropriate teaching or inadequate teaching materials)”

I Andreassons (2007) studie visade resultatet att det är elevens sociala fostran som i första hand blir fokuserad i planerna. Hon resonerar kring de signaler som sänds i och med att man valt att kalla planer för individuella utvecklingsplaner i stället för exempelvis individuella studieplaner. Hon menar att politikerna där med gett en tydlig signal om att det är individens utveckling som fokuseras, inte hans/hennes studier. Liksom Andreasson, menar Lindgren (2007) att elevdokumentation lyfter fokus från kontexten och gör eleven ansvarig för eventuella fel och brister.

2003 kom Myndigheten för skolutveckling med en rapport (Individuellplanering och dokumentation i grundskolan, 2003:25) som sade att den individuella planeringen hade den positiva effekten att den riktade skolans undervisning tydligare mot läroplanens och kursplanens olika målnivåer, och att den bidrog till att synliggöra resultat på ett tydligare sätt. Ett varningens finger höjdes dock i samma rapport, som sade att fokus kunde komma att hamna på ett allt för individinriktat lärande, på bekostnad av samarbete och gruppens betydelse. Dysthe (2002) nämner att det finns en risk i att den ökade individuella planeringen, utvärderingen och dokumentationen gör att de sociala, kollektiva och kommunikativa lärandet får ett allt mindre utrymme i klassrummet.

Det relationella perspektivet som säger att svårigheter uppkommer i sammanhang och samspel försvinner så att säga i själva praktiken att författa dessa planer och program då ljuset riktas mot eleven som individ. Det kan ligga en paradox i det individbaserade dokumenterandet och strävan mot olika mål som skall uppnås inom en viss tidsperiod och de tankar som ges uttryck för i läroplanen där det uttrycks att hänsyn skall tas till elevers olika förutsättningar behov.

7.4 Läraren som expert

I Skolverkets (2007) analys av införandet av individuella utvecklingsplaner, lyfts dokumenterandet i den framtidsyftande planen som något som till största del är positivt för alla parter. Framför allt nämns att läraren fått ett verktyg som stämmer överrens med den professionella självbilden. Inriktningen mot och kunskaper om de olika målen har ökat och analysen talar om hur lärare fått nyväckt lust till utvecklingsarbete. Lärarens roll som expert har i detta hänseende alltså förstärkts.

Skolverkets (2010a) rapport om införandet av Skriftliga omdömen pekar också på en ökad upplevelse av att läraren stärkt sin expertroll. Bland annat kan det skönjas genom hur lärare uttryckt att utvecklingssamtal blivit effektivare och att kommunikationen mellan hem och skola underlättats när elevens föräldrar fått information om elevens prestationer innan utvecklingssamtalet. Lärarna i studien nämner också att deras tysta kunskap kommer till uttryck när de skall formulera sig om elever i de skriftliga omdömena.

De individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen kan alltså av lärare betraktas som ett slags återupprättande av en professionell expertroll, där lärarens kunskaper och uttalanden ses som sanna, samtidigt kan det innebära att distans skapas till föräldrar och elever.

Hofvendahl (2006) talar i sin avhandling om begreppet ”förpappring” och menar att skriftliga dokument har kommit att spela en allt större roll i mötet mellan hem och skola. Lärarna använder då dokumentation som informationsbärare, i en monolog där eleven eller elevens föräldrar inte bjuds in på samma sätt som vid ett samtal. Vidare fann Hofvendahl (ibid) i sin avhandling att lärare tenderar att använda sig av samma eller liknande stil vid genomförandet av utvecklingssamtal, de kommunikativa strategierna upprepas så att säga i samtal efter samtal. Liknande mönster upptäcktes i framskrivningar i det material som låg till grund för Andishmand & Sivenbring Olssons (2008:36) studie av individuella utvecklingsplaner. ”När vi analyserat materialet för att urskilja vilka diskurser vi kan se blir det tydligt att de enskilda lärarna i materialet gärna håller sig till liknande eller till och med samma positioner för de elever vars IUP återfinns i vårt material.” Dokumentation och vad läraren väljer att lyfta fram, när det inte handlar om kunskapsmålen eller de värden som anges i Läroplanen, och på vilket sätt det formuleras, kan således säga oss något om lärarens agenda. Vad han/hon anser vara viktiga kunskaper och egenskaper. Lärare som i sina omdömen gärna uttrycker att elever har en snygg handstil, eller är duktig på att komma i tid anser troligen att dessa egenskaper eller kunskaper är viktiga.

I Skolans värld kan det förefalla naturligt att det är läraren som är experten. De skriftliga omdömen och IUP kan ses som verktyg att lyfta lärarrollen och ge den enskilde läraren en känsla av högre grad av professionalism i hans eller hennes yrke. Inom forskningsfältet lyfts att lärares medvetenhet om styrdokumentet ökat och att informationen mellan hem och skola effektiviserats.

8. Metodologi

Syftet med denna studie är att, genom diskursanalys, belysa och problematisera den expertroll och de perspektiv skolans pedagoger ges eller tar på sig i upprättandet av de skriftliga omdömen som de enligt lag skall upprätta i sin yrkesutövning.

8.1 Problemprecisering

- Vad fokuserar lärare på i de skriftliga omdömena?
- Vilka normer konstrueras i diskursen?
- Hur förhåller sig lärares formuleringar i omdömena till styrdokumentet och det uppdrag som preciseras i Skolverkets allmänna råd för skriftliga omdömen?

8.2 Empiri

Jag har med hänsyn till studiens begränsning i tid och omfång, kontaktat rektorer, specialpedagoger och lärare jag genom mitt yrke som specialpedagog, kommer i kontakt med. De har kontaktats via telefon och mail och jag har därefter sänt ett missiv och frankerat kuvert till de informanter som visat sig intresserade av att bidra med material. Jag har bett de ansvariga att maskera elevers och lärares namn, men markera om eleven är en pojke eller flicka samt elevens ålder. Jag har i missivet bett om att lärarna skall välja var femte elev från klasslistan – för att undvika att få ”de bästa” omdömena, då jag i studien kan urskilja både ”svaga” och ”starka” elever utgår jag från att urvalet är representativt och speglar variationen som kan finnas i omdömena överlag. Det insamlade materialet består av 36 skriftliga omdömen från sju olika skolor spridda över Västra Götalands regionen. Omdömena varierar stort i omfång, från en sida till tolv för varje enskild elev.

Eleverna som bedöms i dokumenten är mellan 8 och 15 år gamla, 15 elever är pojkar, 11 är flickor (se översikt bilaga 1). För de äldre eleverna är i regel fler lärare involverade i omdömena av elevernas prestationer. Varje lärares utsaga betraktas som ett omdöme och med det synsättet finns i studien 234 skriftliga omdömen som avser elever. I materialet finns också omdömen som getts i kryssmallar, men där läraren inte själv formulerat sin bedömning i skrift, dessa omdömen är 23 till antalet.

Samtliga omdömen i studien är formulerade utifrån färdiga mallar. I materialet finns 8 olika varianter av mallar, en skola har använt tre olika mallar. (bilaga 2) Omdömena är skrivna både för hand och på dator.

Materialet har transkriberats till Word-dokument och sedan till PDF-format, dels för att ytterligare kunna identifiera materialet, dels för att kunna använda de sökfunktioner som finns i programmet Acrobat Reader, där man bl.a. kan söka och räkna frekvens av särskilda ord eller formuleringar.

8.3 Etik

Både IUP med skriftliga omdömen och åtgärdsprogram är allmänna handlingar, det betyder dock inte att de inte kan sekretessbeläggas. Rektor på respektive skolor har ansvaret för att göra en menbedömning då dessa dokument lämnas ut. Enligt 7 kap. 9 § andra stycket i sekretesslagen (2009:400) skall alla allmänna handlingar vid fråga från ”tredje person” alltid sekretessbedömas innan de lämnas ut. Vetenskapsrådet (Gustafsson, Hemrén & Petersson, 2005) menar att i de fall undersökningspersonerna inte är aktivt deltagande och där uppgifterna hämtas från en myndighet, behövs inte tillstånd från eller information till de berörda såvida det inte skulle kunna leda till olägenhet. All information som inhämtas har avidentifierats för att uppfylla det individskydds krav som återfinns i HSFR (1999) etikregler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.

8.4 Trovärdighet

En studie i socialkonstruktionistisk tradition gör inte anspråk på att beskriva någons ”sanning”, min ambition är att beskriva en social konstruktion. Detta innebär också att en diskussion om studiens reliabilitet och validitet snarare bör vara en diskussion om studiens trovärdighet och relaterbarhet. Trovärdigheten i en diskursanalytisk studie stärks om forskaren tydligt kan visa hur analysen genomförts och genom noggrann redogörelse för de beslutat han/hon nått. Studiens relaterbarhet avser i vilken grad den kan relateras till yrkesverksammas praktik. Jag menar att det i dag ingår som en betydande del av alla lärare i svensk grundskolas yrkespraktik att formulera sig i skrift om andra individer, det är av stor vikt att yrkesverksamma lärare reflekterar aktivt över hur de formulerar sig när de skriver fram elever. Studien har således hög grad av relaterbarhet.

8.4 Diskursanalys

Genom diskursanalys kan man med hjälp av olika analytiska verktyg granska språket för att belysa olika förställningar av den sociala verkligheten samt hur sociala identiteter och relationer skapas och bevaras inom diskursen. I diskursen finns det alltid angivet vilka positioner en individ kan anta. I skolan värld finns elever, lärare, rektorer, ekonomipersonal etc. vilka alla har sin bestämda position och ur denna position och ingen annan äger rätten att uttala sig. Det är t.ex. läraren som äger rätten att uttala sig om eleven och elevens prestationer och egenskaper, elever besitter i nuläget inte denna formella rätt att uttal sig om lärare. Sammanhanget avgör alltså vilka uttalanden som är möjliga men också vilka individuella egenskaper som kan betecknas som önskvärda eller icke önskvärda. ”Ingen kommer in i diskursens ordning om han inte uppfyller vissa krav eller från början är kvalificerad att uppfylla dem.” (Foucault, 1993:26) Med hjälp av diskursanalys kan vi finna dessa uttalade eller outtalade kvalifikationsregler i de utsagor som bildar normen, de analytiska verktygen är ett sätt att finna diskursens form.

Diskursanalys kan delas upp i olika riktningar där diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi enligt Winther Jörgenssen & Phillips (2000:13) är de tre mest dominerande. Dessa olika inriktningar har alla användbara redskap för textanalys, varför jag valt att använda element ur de olika inriktningarna. Norman Fairclough är den som framför andra står bakom inriktningen kritisk diskursanalys (CDA) vilken bl. a. innebär en tro på att alla kommunikativa händelser, så som texter, måste sättas in i sin diskursiva och sociala praktik för att kunna beskrivas, tolkas och förklaras. ”texts are not just effects of linguistic structures and orders of discourse, they are also effects of other social structures, and of social practices

in all their aspects, so that it becomes difficult to separate out the factors shaping texts” (Fairclough, 2003:25) Vilket gör att de dokument som analyseras kommer att ställas i ljuset av de styrdokument som reglerar dem, samt de politiska direktiv som formar dessa styrdokument. Den kritiska diskursanalysen syftar bland annat till att avgöra genom analys av den sociala praktiken huruvida en kommunikativ händelse (som exempelvis skriftliga omdömen) indikerar en fastlåsning i diskursen, reproducerar eller ifrågasätter den diskursordningen? Jag är dock ödmjukt medveten om att jag förhåller mig relativt fri till detta tillvägagångssätt, Winther Jørgenssen & Phillips (2000:10) menar att det är fruktsamt att kombinera element från olika diskursanalytiska perspektiv för att få olika former av insikt och bredare förståelse inom ett område. De menar dock att det är nödvändigt att hålla sig till den teoretiska ramen, att teori och metod i diskursanalys är en paketslösning som kräver en socialkonstruktionistisk hållning.

8.5 Analysverktyg.

När man analyserar texters egenskaper har man möjlighet att med bestämda redskap kartlägga hur diskurser förverkligas textuellt – som ett stöd i att komma fram till och underbygga den tolkning man sedan presenterar (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000). Utifrån Foucaults resonemang om makt och vetande, innehåller diskurser förgivet tagna sanningar om hur världen bör uppfattas, men där finns också metoder och tekniker för utestängning ur diskursen. Genom att finna de normgivande utsagorna och hur lärarna definierar det avvikande och genom användandet av analytiska redskap, kan jag belysa vilken den rådande normen är och vilka diskurser som påverkar hur elever definieras. Förutom att analysera det som uppenbart uttalas i dokumenten är det av vikt att analysera det som inte sägs för att kunna utläsa värderingar och attityder som finns ”mellan raderna”.

För att komma åt den rådande normen i de skriftliga omdömena utförs analysen i till att börja med fyra steg. Texternas egenskaper analyseras med hjälp av olika analysverktyg så som nodalpunkter och ekvivalenskedjor, för att finna betydande formuleringar och begrepp men också för att finna det som inte explicit uttrycks. Texterna struktureras upp utifrån ideala normer som nämns eller som blir synliga utifrån att det benämns som något eleven borde ha mer av, eller är helt i avsaknad av och slutligen appliceras ett makt och stryningssperspektiv med hjälp av Foucaults teorier. Utsagorna i dokumenten ställs också mot det som formuleras i Skolverkets (2008) allmänna råd om Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen.

Nodalpunkter kan liknas vid knutarna i ett nät, eller som navet i ett cykelhjul. Noder är tecken² eller ett begrepp kring vilka andra tecken och diskurser organiseras. Om vi som exempel tar ett begrepp som *patient*, så får det olika betydelse i olika diskurser, patient på en psykiatrisk klinik har helt andra diskursiva förväntningar på sin position än exempelvis en patient på en klinik för kosmetisk kirurgi. Diskursanalys kan också innebära konstruktion av s.k. *ekvivalenskedjor*, en del föredrar att använda sig av uttrycket *ekvivalenskluster* i stället för kedjor, eftersom det sällan rör sig om tecken i raka led. Tecken får sin betydelse genom ett ”system av distinktioner” (Bergström & Boréus, 2005:317) Många tecken har en direkt, negativ eller positiv, koppling till varandra exempelvis begreppet ad/hd har som nod, en direkt koppling till begreppet koncentration, medan vissa andra begrepp inte hör samman alls med ad/hd-tecknet. I den föreliggande studien skulle *tid* i en skoldiskurs kunna vara ett

² Jag använder begreppet *tecken* i Saussures mening, som en sammanvägning av uttryck och innehåll, tecknets innehåll är i denna mening en öppen fråga och diskursanalysen intresserar sig för hur tecknen får sin mening. (Bergström & Boréus, 2005)

begrepp som bildar kluster tillsammans med: sen – utnyttja – i tid – ansvar för – frånvaro – närvaro – extra - snabb

Inom kritisk diskursanalys (CDA) använder man sig av begreppet *modalitet* för att utröna hur sant ett påstående är för den som författar det, alltså hur starkt expertrollen är förankrad. Modalitet avser att genom ett slags hierarkiskt system avgöra hur starkt beskrivaren binder sig vid sitt påstående. "How one represents the world, to what one commits oneself, e.g. one's degree of commitment to truth, is a part of how one identifies oneself, necessarily in relation to others with whom one is interacting". (Fairclough, 2003:166) Det finns således en hierarkisk skillnad i påståendena från det starka påståendet att: *Mia är trött*, till *Mia kan vara trött*, till det svagare: *Jag upplever det som att Mia är trött* till det som kan ses som en ren gissning, att: *det är möjligt att Mia är trött*. Ett annat tecken på markerat avstånd till påståenden kan vara så kallade *hedges*, eller försiktighetsmarkörer som exempelvis användande av; *ibland*, *det händer* eller *kanske*.

Vidare använder jag mig av Faircloughs analytiska begrepp *transitivitet* för att avgör författarens distans till det som skrivs. Shotter (1989) menar att detta handlar om författarens moraliska förpliktelser gentemot den han/hon skriver om. Genom att använda sig av positionen Jag/Vi visas större förpliktelse än användande av andra position Du/Ni, och svagare ändå är användandet av han/hon/den/det. Samtidigt som författaren förbinder sig olika starkt till objektet genom transitiviteten – ökar kraven på sagda objekt med starkare transitivitet. Du-formen medger att du blir någon särskild, vilket är förpliktigande, och något som enligt Shotter påverkar identitetskonstruktionen. Kopplat till Foucaults (1982) subjektssyn blir resonemanget tydligare. DU-formen används av betraktaren och ger positionen av "subjektet för andra".

9. Resultat och analys.

Resultatet presenteras här utifrån de frågeställningar som angetts i studiens syfte, samt utifrån de underrubriker jag menar bildar underkategorier. Redovisningen inleds med en analys av dokumenten på textnivå. Citat i redovisningen av resultatet redovisas ordagrant, ibland något förkortat och används för att illustrera de resultat som presenteras. Då maskerade namn på lärare eller elev förekommer ersätts dessa med F för flicka alternativt P för pojke. Eleverna i materialet är numrerade från 1-36 (bil.1), numret efter citaten anger från vilken elevs dokument citatet är hämtat. I de fall jag beräknat frekvens av uttalanden, återfinns dessa som fotnot.

9.1 Texten i de skriftliga omdömena.

9.1.1 Genre.

Dokumentation kring elever som exempelvis skriftliga omdömen kan sägas tillhöra kategorin brukstexter. De har ett explicit praktiskt eller teoretiskt syfte, det att utgöra en summering av en elevs prestationer för att kunna formulera en plan för vidare utveckling – men också för att tydligt avgöra var stödinsatser behövs.

Bakhtin (ur Andreasson 2007) menar att en text alltid i sig själv är ideologisk, den förmedlar en röst i ett visst sammanhang, och dess mening skapas i en dialog. Texten är så att säga alltid orienterad mot ”någon annan”. Detta innebär att genren i sig skapar förväntningar på den som skriver, på mottagaren och vad som kan skrivas i just det här sammanhanget. Det faktum att de skriftliga omdömena skall upprättas enligt krav från myndighetshåll sätter också en viss prägel på texten. Läraren förväntas formulera sig professionellt utifrån styrdokumentet och sin expertis som lärare, men också på ett sätt som eleven kan förstå. Detta medför ett språk som har sin tillhörighet i en pedagogisk diskurs, men på ”elevnivå”.

De skriftliga omdömena är tänkta som underlag för utvecklingssamtal där lärare, elev och förälder skall formulera mål för elevens fortsatta kunskapsutveckling de riktar sig således till föräldrar, även om tilltalet ofta är ställt till eleven. Dokumentationen är alltså tänkt att agera som informationsbärare mellan hem och skola, men det skall också bära informationen mellan lärare vid klass eller skolbyte, vilket gör att läraren utsätts från granskning av andra lärare som skall läsa deras formuleringar. Att de skriftliga omdömena är allmänna handlingar kan också sätta sin prägel på hur lärare väljer att formulera sig, deras professionalitet kan utsättas för granskning och man kan då välja att hellre skriva för litet än för mycket. Dokumentationen fungerar också som ett kvitto på att läraren genomför sitt uppdrag och blir på så sätt ett styrningsverktyg från statens sida, styrning som är verksam både på elever och lärare men även blir verksam på skolornas huvudmän som är ansvariga för att dokumentationen utförs.

Språket i planerna är ofta informellt och uppmuntrande, läraren stöttar och manar på men kan samtidigt kritisera eller uttrycka sig på ett sätt som för tankarna till att läraren försöker få eleven att tänka till, eller skärpa sig.

9.1.2 Dokumentens utformning.

Det finns ingenting i våra styrdokument eller i Skolverkets (2008a,b) allmänna råd som talar om för oss *hur* skriftliga omdömen skall utformas. Hur rubriker formuleras rubriker eller formulären eller mallarna utformas är upp till enskilda kommuner, stadsdelar, rektorsområden, skolor eller enskilda rektorer. Jag har samlat in dokument från sex olika skolor och fått åtta olika varianter av dokument, på grund av att en av skolorna använder sig av tre olika, men snarlika dokumentmallar. Gemensamt för skolorna är dock att de alla valt att använda sig av formulär där läraren kan fylla i ämnesvis sin syn på elevens prestationer. (Se exempel på utformning i bilaga 2)

En del av dokumenten innehåller rubriker som har med elevens sociala utveckling att göra³, men över lag handlar det om skolans ämnen. Lärarnas omdömen ges under rubriker som: *Bedömning; Lärarens bedömning av dina resultat och utvecklingsområden; Lärarens kommentarer; Bedömning av resultat i dagsläget i förhållande till kunskapsmålen för betyget godkänd, kommentarer; Pedagogens bedömning*. Ordet bedömning kan associeras med ord som besiktning eller godkännande, SAOB sätter ord som värdering, betraktande och uppskattning som synonymer till bedömning.

I de flesta av de insamlade dokumenten formulerar sig läraren fritt i löpande text, mängden text i dokumenten varierar och det finns även omdömen i form av tabeller där läraren fyller i omdömet som ett kryss i en graderad skala utifrån vilken grad eleven anses ha nått målen. I en av mallarna finns en "tendenspil" som skall ange hur eleven ligger till i förhållande till förra omdömet, nedåtgående pil för nedåtgående tendens, uppåtgående pil för förbättring och horisontell pil om läget är oförändrat. Det är oklart vad dessa tendenspilar betyder för eleven, om tendensen exempelvis pekade nedåt vid förra omdömet, vad betyder då en neutral pil i nuläget? Betyder den att läget är oförändrat, alltså fortfarande negativt, eller betyder den att läget är bättre, och borde det inte i så fall vara en uppåttekande pil?

De allmänna råden för Skriftliga omdömen med IUP (Skolverket, 2008a) säger att de skriftliga omdömena skall formuleras utifrån elevens förmåga att nå upp till kursplanernas strävansmål – dessa mål är inte tydligt formulerade som bedömningsgrund i alla de skriftliga omdömen som ingår i studien⁴. Texten i de skriftliga omdömena ser olika ut i de olika dokumenten, stilen varierar mycket beroende på vem som författat texten, jag har därför valt att se varje lärares utsaga som ett enskilt omdöme och inte fokuserat på den samlade bilden som ges av eleven. Med detta synsätt återfinns i dokumenten 234 separata skriftliga uttalanden om elever, fördelade på 266 ämnesomdömen eller sociala bedömningar.

9.1.3 Mottagare, positioner och modalitet.

Texten i dokumenten är uteslutande utformade av lärare. Mottagare kan vara eleven själv, föräldrar eller andra lärare. Skolverkets allmänna råd (2008a) anger att omdömena skall fungera som stöd för elevens fortsatta utveckling, så väl som en länk mellan lärare och skolor

³ 4 av 8 mallar för omdömen i studien har rubriker som avser bedöma elevers sociala utveckling.

⁴ Av 266 omdömen, finns mål eller arbetsområden angivna i 109 omdömen.

samt som information till föräldrar om deras barns kunskaper i skolans ämnen. I de flesta dokument verkar det dock som att tilltalet är riktat direkt till eleven. Olika varianter av andra position Du, är vanligast förekommande i dokumenten. Detta kan indikera ett personligt tilltal, läraren vänder sig till eleven och i detta Du-tilltal rymmer en relation.

Du har knäckt läskoden under terminen och det går jättebra!!! Du skriver jättefina bokstäver. Du kan berätta saker och beskriva dem. Du behöver träna på att koppla ljud till rätt bokstav när du skriver. Mellanrum mellan orden. (9)

F, Du har en del frånvaro ifrån tyskalektionerna. Du är både borta hela lektioner och kommer för sent och går från de lektioner du kommer till. När du väl är på lektionerna får du inte mycket gjort. Den mesta tiden går åt till att störa. (8)

Tilltalet är mer mjukt personligt för de yngre barnen, läraren uppmuntrar och kommer med glada tillrop, för de äldre eleverna kan läraren vara lite mer vass i tonen, den disciplinerade funktionen av omdömena är då tydlig.

P, du bör fokusera mer på vad du gör! Sluta prata, hålla på med mobiltelefonen. Utnyttja din tid effektivt. (5)

Det förekommer också att läraren försöka vädja till ett slags kompisskap genom en mildare maktutövning. Börjesson, Palmblad & Wahl (2005) talar om *kompisexperten* som en ny form av maktutövning som är mer inriktad på konsultation och vägledande samtal än direkt ordergivning, denna förändring behöver då inte alls förstås som ett utslag av ökande grad av demokratisering, utan snarare som nya förhållningssätt och arbetsmetoder att styra på.

Tips för framtida arbete; fortsatt jobba på och våga pröva nya arbetsmetoder. Det gör ingenting om man gör fel, då lär man ju sig något nytt. (21)

F, om du skulle börja delta på lektionerna är jag säker på att du skulle nå målen och kanske till och med längre än så. (30)

Överlag använder sig en och samma lärare av samma position i samtliga omdömen han/hon formulerar. Det händer dock att läraren går ifrån sin egen "stil" från att använda Du, till att använda en tredje position, eller helt utelämnar positionen. I de fall lärare gör detta positionsbyte mellan elever handlar det om elever som beskrivs utifrån att de inte riktigt håller måttet.

Läser med visst flyt, kan återberätta handling vid enkel text, behöver träna på att: ta bättre vara på den egna lästiden i skolan, inte blanda stora och små bokstäver, skiljetecken. (15)

Det förekommer även att tilltalet ändras i ett och samma omdöme, läraren kan skifta från du, till att ta elevens röst. Eller gå från ett Du till en tredje position och använda; han/hon eller elevens namn. Vad är det som gör att adressaten ändras? Vem blir mottagaren i följande citat?

Över det hela helt okej, du missar en del hemuppgifter och din recension har inte blivit gjord. Har svårt att hänga med i handlingen i Matilda, tar till sig instruktioner för det mesta. Träna på att koncentrera dig på uppgiften fråga om jag inte förstår, ta hem när jag inte blir färdig. (25)

Avståndet som markeras när positionen går från du till han/hon, eller till och med utelämnas framträder ofta när läraren formulerar sig kring problem eller svårigheter som kopplas till eleven.

P har en bra inställning till att slöjda. P har lite svårt att ta egna initiativ och det är lite för lätt att bara räcka upp handen så fort det är något, han kan nog mer än han tror själv, det jag vill är att han tänker mer själv på hur han skall gå till väga. För övrigt så funkar det bra för P. Han är lugn och sansad när han arbetar. (22)

Har aldrig böcker med sig, kan prata sönder en hel lektion både för sig själv och resten av klassen. Har stora problem i ämnet, kommer inte att klara godkänt betyg. Måste förändra attityden och inställningen till skolarbetet. (5)

Modaliteten i de insamlade dokumenten är överlag starka. Att det är läraren som talar om hur eleven är och har rätten att bedöma är fastslaget diskursivt, bedömningens funktion i sig gör också att lärarna uttalar sig med säkerhet och fastslår hur saker och till ligger till. Försiktighetsmarkörer eller formuleringar som anger att det är lärarens enskilda bedömning förekommer inte. Läraren skriver hur eleven är, vad han har, vad han klarar eller inte klarar, vad hon behöver eller vad hon måste förändra. Här finns inget förhandlingsutrymme, det är läraren som är experten.

F, om du skulle börja delta på lektionerna är jag säker på att du skulle nå målen och kanske till och med längre än så. (30)

I två av mallarna för omdömena i studien finns utrymme för elevens egna kommentarer, möjligheten att göra sin röst hörd och utrymme att göra motstånd mot lärarens expertröst skulle här kunna ges. I de omdömen som finns i studien har eleverna i det ena fallet inte fyllt i, i det andra fallet har eleverna svarat enstavigt; det går bra, jag är nöjd eller mot vilket betyg han/hon siktar. Det händer att lärare svarar på elevens egen bedömning, genom att hålla med eller gå rakt emot elevens eget uttalande. Här kan vi se den pastoraliska makt som Foucault talar om. Genom elevens önskan eller erkännande har läraren getts möjlighet att peka ut den rätta vägen.

Eleven skriver: *Siktar på VG, går inte braa.* (6)

Det är roligt att höra att du siktar på VG. Du kanske har de kunskaper som krävs – men då måste du visa mig det. Det du behöver göra är att vara mer aktiv på lektionerna samt vara noga med läxorna. Du har hitintills missat alltför många. Vi har alltid läxa till på fredagarna. (6)

Eleven skriver: *Det går jättebra. Men ibland talar jag för mycke. Jag lär mig jättemycke.* (18)

Du har lärt dig många ord och uttryck och vågar prata i gruppen. Du behöver skriva och träna på stavning. (18)

Att elevernas ges tillfälle att utvärdera sin egen insats i ämnet, kan vara ett försök till att skapa en dialog och göra eleven delaktig i omdömena. Formuleringarna som syns i studien fastslår ytterligare lärarens rätt att definiera.

9.2 Vad fokuserar lärare på i de skriftliga omdömena?

De allmänna råden (2008) formulerar hur den skriftliga bedömningen skall vara saklig och grunda sig på dokumentation och analys av var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Kunskaperna skall ställa mot skolans strävansmål, men kan också som tidigare nämnts beröra elevens sociala utveckling om rektor beslutat så.

9.2.1 Bedömning kopplad till målen.

I omdömena finns gott om exempel på att lärare formulerar sina omdömen utifrån uppdraget att bedöma utifrån kursplanernas strävansmål. Ibland skriver läraren helt sonika vad som gått genom under terminen och att eleven genomfört angivna uppgifter, det förekommer också att läraren graderar hur väl eleven står sig i förhållande till målen i betygstermer. En av mallarna anger också hur elevens kunskaper kommer att bedömas, dvs. vad läraren tittar på för att avgöra om eleven uppnått de uppställda målen.

Det blir i dokumenten tydligt hur mallen som används verkar styrande för i vilken mån lärare jämför elevers kunskapsutveckling i förhållande till målen. Då rubriker som *Mål vi arbetat mot denna termin eller Mål för undervisningen*³, finns som rubrik för formuläret, finns i regel strävansmål plockade ur kursplanerna med. I ett fall är kursplanens samtliga mål utsatta i dokumentmallen och läraren kan pricka i om eleven inte har de förväntade kunskaperna, har de förväntade kunskaperna eller har nått målen. Det är oklart om det finns en gradskillnad mellan om *eleven har de förväntade kunskaperna* och *når målen*. andra formulär där rubriken i stället kan vara *Arbetsområde sedan förra terminen*, finns i stället uppräkningsrutor av vad man gått igenom på lektionerna.

Sedan förra samtalet har vi läst om konstnärerna Claude Monet och Vincent Van Gogh. Vi har också studerat målningar av dem båda. Du har målat solrosor i Van Goghs anda. Du har också arbetat med färglära och målat hösträd med vattenfärg. (19)

I det insamlade materialet är det vanligt att kursplanernas strävansmål utelämnas. Det kan vara så att målen finns implicit i lärarens bedömningar, men då de inte skrivs ut är det tveksamt om de som det skrivs i de allmänna råden är ”kända för elev och vårdnadshavare”. (2008:11) Det är inte heller klart vilken dokumentation läraren använt sig av för att styrka sin bedömning. Loggböcker, elevens eventuella självvärderingar, portfolios eller kartläggningar som nämns i Skolverkets (2008) allmänna råd finns inte nämnda i materialet. Prov eller tester refereras dock frekvent till i studiens omdömen, som betydande markörer för hur elever förhåller sig till målen. Detta kan naturligtvis vara praktiskt av utrymmesskäl då mallen i regel sätter begränsningar för hur mycket som kan skrivas, ett testresultat kräver naturligtvis mindre utrymme än något annat pedagogiskt dokumentationsunderlag.

3. I fyra av de åtta mallar som ingår i studien, finns målrubrikerna med i dokumentet. En av mallarna har rubriken arbetsområden sedan förra terminen, en av mallarna har ett rutsystem med målen där läraren kan kryssa i i vilken mån eleven nått målen, två av mallarna har en ruta där läraren kan kryssa i om eleven når målen ellerej.

9.2.2 Bedömning av social utveckling.

Det är rektor som avgör om elevers utveckling i övrigt skall bedömas i de skriftliga omdömena. Skolverket (2008: 16): "Om rektor beslutat att skriftliga omdömen skall ges om elevers utveckling i övrigt, kan utvecklingen av de förmågor som anges i t.ex. avsnitten 2.1 Normer och värden och 2.3 Ansvarstagande och inflytande samt 2.7 Bedömning och betyg i Lpo 94 tjäna som vägledning". I hälften av de mallar som bildar underlag för omdömena finns den sociala utvecklingen med att bedöma. Det som bedöms är då: personligt ansvar, koncentrationsförmåga, aktivt deltagande på lektionerna, ansvar för hemuppgifter. Vidare; hänsyn, tolerans och respekt för kamrater; hänsyn, tolerans och respekt för vuxna, aktsamhet om skolans material och arbetsmiljö, förmåga att passa tider, förmågan att samarbeta, kännedom om regler och förmåga att följa dem samt användandet av ett vårdat språk. I de allmänna råden anges att i de fall då utvecklingen bedöms med hjälp av symboler eller kryss i en mall är det viktigt att det kompletteras med en mer nyanserad beskrivning. I studiens dokument löser man detta genom att kryssa i, i vilken mån eleven klarar detta: *sällan, ibland, ofta, oftast* eller *du behöver utveckla, bra* alternativt *mycket bra*. Både i de omdömen som har dessa rubriker och i de som enbart har ämnesrubriker, återfinns bedömningar av elevers sociala utveckling i den löpande texten, ibland tar de helt över och bedömning av elevens kapacitet i ämnet uteblir.

Lite disträ emellanåt, men annars för det mesta ok.(21)

Visar intresse. Önskar att du tar för dig lite mer och visar vad du kan.(22)

F, iblandverkar det som att du tappar intresset, jag vet att du kan – kom igen! Du är en god lyssnare men man måste prata också – vara med i samtalet. Man kan få intrycket att du är lite bekväm – jag saknar flera av dina inlämningsuppgifter, när jag sett dem skall du få veta mer hur jag tänker. (28)

Här talar inte heller dokumenten om vad eleven förväntas sträva mot, eller hur eleven presterat utifrån kursplanernas mål, lärarens bedömning blir på så sätt en utvärdering av elevens *sätt att vara* i klassrummet. Att det finns utrymme att göra bedömning av den sociala utvecklingen öppnar upp för normaliserande och disciplinerande formuleringar. Omdömena blir också subjektiva, de tar inte sin utgångspunkt i bedömning gentemot mål, kartläggningar, dokumentation eller tester utan förlitar sig helt på det som Andreasson (2008:3) benämner som lärarens "gaze".

The pedagogue's normalizing 'gaze' instead identifies pupils, who are assessed as having difficulties of a behavioural nature. The norms according to which the pedagogue differentiates the pupils are part of a network of conceptions concerning childhood, development, ethics, learning teaching, curricula, syllabi, etc. on which the discourse is based.

Den sakliga och professionella bedömning som de allmänna råden talar om kan sägas lysa med sin frånvaro. Vad innebär det till exempel att vara disträ? Eleven (22) visar intresse, hur då? För var då? Och är det ett positivt omdöme? Och vilket ämne kan det vara som bedömningen syftar till? Den sociala utvecklingen bedöms helt ur ett individuellt perspektiv, tanken på att elever agerar utifrån ett relationellt perspektiv och svarar på skeenden i gruppen syns inte i omdömena. Att den sociala utvecklingen ligger på ett individuellt plan gör också att eleven själv görs ansvarig för den.

9.2.3 Bedömning av egenskaper.

De allmänna råden (2008) säger oss att de skriftliga omdömena varken skall innehålla beskrivningar eller värderingar av elevers personliga egenskaper. Dessa egenskaper återfinns dock i flera av de insamlade dokumenten. De skrivs rakt ut genom listningar som ödmjuk, disträ pigg eller lugn och sansad. De flesta egenskaper som skrivs ut är positiva egenskaper i skoldiskursen och formuleras som beröm, men där finns också exempel på tecken som är mer flytande. Vanligt förekommande i dokumenten är:

- duktig
- intresserad
- engagerad
- allmänbildad
- koncentrerad
- aktiv
- bekväm

Dessa personliga egenskaper kan ses som lärarens subjektiva bedömningar, för vad innebär det egentligen att vara duktig? Egenskaperna kan inte ställas mot kursplanernas mål och inte heller mot de normer och värden som anges i Lpo 94.

Egenskaperna som nämns i planerna är alla exempel på det som diskursteorin kallar för *flytande signifikanter*, tecken som är öppna för tillskrivning av olika betydelser, vilka skiftar beroende på diskursiv tillhörighet och vilka övriga tecken som knyts till dem. Tecknet *aktiv* som exempel är positivt i en skoldiskurs, om du som elev förväntas delta aktivt på lektioner. Tecknet kan också bära betydelsen av överdriven aktivitet, för lite aktivitet, eller fel aktivitet. Andra diskurser ger tecknet en annan betydelse.

Till framskrivningar av egenskaper hör de värderingar som lärare ibland gör av dessa egenskaper, de kan innehålla formuleringar som anger att läget är skarpt, eller formuleringar som kan få oss att fundera över lärares känslouttryck i dokumenten, är det uppgivenhet, ilska eller irritation som får lärare att formulera värderande omdömen?

Du har en hel del frånvaro från tyskalektionerna. Du är både borta hela lektioner samt kommer sent och går från de lektioner du kommer till. När du väl är på lektionerna får du inte mycket gjort. Den mesta tiden går åt till att störa. (8)

Du bör fokusera mer på vad du gör! Sluta prata och hålla på med mobiltelefonen. Utnyttja tid effektivt. (4)

9.2.4 Att bedöma svårigheter.

Kompisexperten (Börjesson, Palmblad & Wah, 2005) kan bli synlig när det gäller att skriva fram svårigheter elever har i olika ämnen. Lärare uttrycker sig med hjälp av försiktighetsmarkörer som *ibland*, *lite* eller *vissa*.

Du gör *inte alltid* så mycket, *ibland* ser jag att du kan *en hel del*, men *dess emellan* blir jag *osäker*. Du håller dig på din kant och vill *helst inte* samarbeta. *Ibland* jobbar du men *ganska ofta* sitter du och halvsover. Vad ska vi göra? (7) (min kursivering)

Du läser enklare texter på engelska och har viss förståelse för vad de handlar om, du förstår till viss del det viktigaste i enkla instruktioner. (22)

Detta försiktiga tilltal, avviker från de expertutlåtanden som i övrigt finns i materialet, läraren framstår inte som lika säker. Det kan ses som ett försök att inte sårare elevens känslor, eller att inte sänka självförtroendet hos eleven. Det kan också handla om relationen mellan lärare och elev. Fairclough (2003) menar att användandet av den här typen av *hedges* kan indikera en viss distans till objektet, vilket i de här fallen skulle betyda att läraren tar avstånd och fritar sig själv ansvaret från elevens problem att uppfylla förväntade mål.

Shotter (1989) menar att moralisk förpliktelse mot subjektet markeras i val av position, att använda sig av tredje position i beskrivandet av problem indikerar då att man som lärare fransäger sig ansvaret för elevens svårigheter. Experten beskriver problemet men är annars osynlig, som tidigare nämnts uppkommer detta ofta när svårigheter skrivs fram.

Det händer ibland att hon tappar koncentrationen när hon talar med bänkkamraten. (2)

Har inte blivit klar med en del uppgifter, behöver ändra inställning (16)

Det är viktigt för dig att du får träna läsning så att du kan få känna dig säker där, det är bra att läsa för en vuxen en kort stund varje dag. Ett bra sätt att träna skrivning är att skriva av texter och ord men som du själv har "hittat på". P jobbar med spec.lärare 40 min i veckan from. V.41 där de tränar på bokstäverna och läsning. Se åtgärdsprogram. (36)

Andishmand & Sivenbring Olsson (2008) fann att lärare i de individuella utvecklingsplanerna sällan använde sig av ord som tydligt talade om att elever har svårigheter, det fanns i studien ett undvikande av ord som problem, besvär eller oro. I de skriftliga omdömena finns samma mönster. Svårigheter uttrycks så att säga "mellan raderna". Ofta beskrivs svårigheter i termer om vad elever behöver träna på.

Läsningen går allt bättre, så även läsförståelsen. Har kommit igång bra med skrivningen, stavar bättre och bättre men behöver träna på att: Läs alltid igenom den text du har skrivit. Punkt och stor bokstav, Självförtroendet, du behöver tro på att du kan! Läs hemma varje dag! (11)

Du kan mycket och förstår mycket, men behöver prat mer i gruppen. Du behöver träna ditt uttal.(16)

Att något blivit bättre, lättare skulle kunna betyda att problem har funnits, eller att de kvarstår men har utvecklats positivt. Dessa formuleringar som refererar tillbaka till tidigare bedömningar är vanliga i materialet. Bl.a. Fairclough (2003) talar om intertextualitet, dvs. hur texter ofta bygger på andra texter. Att lärare beskriver elevers utveckling i förhållande till föregående dokument, eller i förhållande till mål och riktlinjer är ett exempel på detta.

Du verkar intresserad och kan mycket om vissa områden inom NO. Du är bra muntligt, men har inte visat lika mycket skriftligt. En jättetydlig och stor förbättring jämfört med sjuan tycker i alla fall jag det är, du är mycket mer fokuserad och koncentrerad och verkar alltid göra ditt bästa på lektionerna/.../(6)

Läsningen går bättre och bättre, så även läsförståelsen. Har kommit igång med skrivningen i höst. Stavar bättre och bättre/.../ (11)

Det har gått bättre och bättre under resans gång du kan utveckla hur du planerat arbetet/.../det blir bättre och bättre med läsningen.(18)

Bättre och bättre betyder dock inte bra, men det finns en vilja hos läraren att lyfta elevens prestationer, att hon eller han ändå blivit bättre, om än inte tillräckligt bra.

9.2.5 Att inte nå målen.

Skolverkets allmänna råd (2008:14) säger att de skriftliga omdömena bör ”ge en tydlig signal om eleven riskerar att inte nå de mål som ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, femte och nionde skolåret.” I materialet finns två mallar som har rutor där läraren kan kryssa i om eleven når målen eller ej. I den ena varianten finns ingen beskrivning av på vilket sätt eleven inte uppfyller målen eller vari bristerna ligger. Den andra mallen har en mer tydlig mall där läraren behöver förklara sin bedömning. De elever som inte når kursplanernas mål skall enligt 5 kap. 1§ tredje och fjärde stycket i grundskoleförordningen få ett åtgärdsprogram, huruvida dessa elever har åtgärdsprogram går bara att utläsa i ett av omdömena.

De elever som inte når målen får omdömen som handlar om deras personliga egenskaper snarare än deras ämneskunskaper, bedömningarna handlar om elever som kommer försent, som pratar sönder lektionerna och som har ”fel attityd” till skolan.

Du har stor frånvaro, du påstår att jag inte hjälper dig, vilket jag gör och försöker få dig att jobba. Ibland avviker du mitt i en lektion och bara går. Ska du nå målen måste du komma på lektionerna och göra det som ska göras. Ändra din attityd. (8)

Du tar ej ansvar för dina studier och följer det som är bestämt i gruppen. (31)

Andreasson (2007) kom i sin studie fram till att de sociala fostransmålen i det närmaste uppfattas som en förutsättning för att nå skolans kunskapsmål, att ha de nödvändiga sociala egenskaperna är så att säga kvalificerande för att kunna ta till sig det som pågår i klassrummet. Denna slutsats leder frågan till ansvarsfördelning, vems ansvar är det att förändra elevens sociala egenskaper, om inte eleven själv?

P riskerar att tappa sina kunskaper och färdigheter i SO-ämnena, på grund av sin höga frånvaro, slarv med läxorna samt passivitet under lektionerna. (4)

Ger åtgärderna: Öka din närvaro, gör läxorna och var mer aktiv på lektionerna. Omdömena kan i sig sägas ge förslag på vilka åtgärder som skall till för att eleven skall nå framgång, de är så att säga en form av implicita åtgärdsprogram på individnivå.

9.3 Vilka normer lyfts fram som eftersträvarsvärda?

Det finns tecken i dokumenten som lyfts fram som särskilt betydelsefulla, de tecken som jag menar bildar diskursens normelev. Det handlar om beskrivningar av elever och deras kunskaper utifrån hur de är och vad de klarar men också utifrån det de *inte* klarar eller hur de *inte* är.

Exempel:

P riskerar att tappa sina kunskaper och färdigheter i SO-ämnena. På grund av sin höga frånvaro, slarv med läxorna samt passivitet under lektionerna. P har ganska goda grundkunskaper men det räcker inte för att klara sig genom resten av grundskolan. Han har mycket goda förutsättningar att nå höga mål om han deltar mer aktivt och seriöst” (4)

Exemplet ger oss en norm utifrån det som P i exemplet är eller har, men framför allt utifrån det han inte är eller har: närvarande, ordentlig med läxorna, aktiv under lektionerna, besitter goda grundkunskaper och är seriös.

Följande punkter⁶ är betydande i dokumenten och bildar normen som en elevtyp som är;

- *intresserad*
- *har samarbetsförmåga*
- *är aktiv*
- *har rätt inställning*
- *är tidseffektiv*
- *är duktig*
- *engagerad.*
- *som vågar*
- *tar ansvar*
- *som följer instruktioner*
- *är koncentrerad*
- *talar lagom mycket*
- *har rätt förutsättningar*
- *har åsikter*
- *är närvarande*
- *kan följa regler*
- *kan fokusera*
- *kan dra egna slutsatser*
- *kan ta till sig feedback*
- *kan använda ett vardat språk.*

De sociala förutsättningarna och förmågorna visar sig vara av stor vikt i dokumenten, det finns så att säga en önskan om förutom påverka elevers intellektuella utveckling att också påverka deras sätt att vara människor och medborgare i ett samhälle. Det kan liknas vid en form av mild maktutövning – governmentality som den är menad att verka. Andreasson & Asplund Carlsson (2008:2) konstaterar liknande tendenser i skolans IUP

The IEP texts are thus permeated by a control mentality, the purpose of which is to induce the pupil to think and act in a way the school considers necessary for their development into good school pupils and members of society.

Alla de normer som framträder kan kopplas till det nya uppdraget som har med entreprenörskap att göra (Skolverket,2010,b). Diskurser kan vara både konstruerade och konstituerande, vilket leder till frågan om orsakssammanhang. Är regeringens strategier för skolans nya inriktning mot entreprenörskap ett svar på samhällets behov, eller är samhällets inverkan på skolan så pass stark att dess marknadsliberala strömningar påverkat så starkt innan regeringen hunnit implementera sin strategi?

9.3.1 Demokratiska normer.

Vi kan referera tillbaka de punkter som framträder i dokumenten till den offentliga skoldiskursen och de värden som ges utrymme i Lpo 94, och se att de demokratiska värderingar som återfinns under 2.1 Normer och värden också finns i omdömena. Att ha samarbetsförmåga, vara engagerad, ta ansvar och ha åsikter är alla ideal som kan kopplas till läroplanen och bilden av en välanpassad medborgare i ett fungerande samhälle.

⁶ Nämda i fallande ordning utifrån deras frekvens i materialet.

9.3.2 Fostransnormer.

De andra punkterna som framträder har en disciplinärt fostrande ton och ingår som naturlig del i skoldiskursen utan att de för den sakens skull finns angivna i styrdokumentet. Att vara tidseffektiv, följa instruktioner, tala lagom mycket, vara närvarande och använda ett vårdat språk är så att säga implicita förhållningsorder som sitter i väggarna och som anknyter till ett visst mått av disciplin. Foucault (2003) menar att tidsscheman, kontroll av kroppars rörelse och optimerad utvinning av tid och kraft är disciplinens främsta instrument, instrument som har sitt ursprung i klostrens, militärens och fabrikernas tidsoptimerande system. Skolans uppgift att redan från början forma disciplinerade medborgare syns i de skriftliga omdömena.

9.3.3 Personliga ideal.

Förutom de demokratiska och fostrande normer finns de personliga egenskaperna som anges som önskvärda hos eleven. Att vara intresserad, ha rätt inställning, duktig, engagerad, fokuserad är egenskaper som är önskvärda i dagens skola. Skola och politik kan sägas gå hand i hand och det kan vara en mer marknadsliberal strömning som visar sig i de personliga egenskaper vi ser bland punkterna. Är det en intresserad, engagerad och fokuserad individ som efterfrågas av dagens företagare? Och är det vad vi får svar på i regeringens satsning för skolorna som har inriktning mot entreprenörskap? En sökning på internettjänsten Google ger sidor som har med företagande och ledarskap att göra. Att vara intresserad, fokuserad, engagerad och ha rätt inställning skulle alltså kunna vara ledaregenskaper. Liljequist (1999) talar om ett kunskapssamhälle som kräver social kompetens och förutsätter att elever tror på sig själva och är självsäkra, kanske är detta som döljer sig bakom det något flytande ”att ha rätt inställning”? Marianne Lundgren (personlig kommunikation 2007) nämner en kommunikativ diskurs där självreglering skall nås genom dialog, den pastoraliska makten visar sig åter igen som verksam .

9.3.4 Normalitet.

Vad som anses som normalt skiftar från tid till tid och mellan sammanhang, men det skiftar också mellan individer. I dokumentet finns den ideala eleven som identifieras genom de egenskaper och förmågor han/hon besitter. De skriftliga omdömena handlar om att bedöma på ett individuellt plan och trots att lärare bör göra dessa bedömningar utifrån kursplanernas strävansmål och de normer och värden som anges i Läroplanen, kan vi i studien se att det är andra normer och värden som spelar in förutom de som anges i de allmänna råden. Börjesson & Palmblad (2003) beskriver hur man kan tänka sig barnet, eller den undersökta individen som balanserande på en vippbräda. Han bör vara aktiv, men inte överaktiv eller hypoaktiv, han bör vara öppen men inte självutlämnande eller drömmande, han bör vara följsam men inte lättledd eller missnöjd etc. Det finns alltid en risk att vippbrädan balanserar för mycket åt det ena eller andra hållet, något som är upp till experten att avgöra. ”De människoprofessionella är moralens normerare och väktare”. (s.137) Det finns t.ex. diffusa eller till och med osynliga gränser för hur mycket eller litet som är normalt att prata i en klassrumssituation.

Du jobbar bra i matteboken och klarar diagnoserna bra. Prata lite mer när vi laborerar. (25)

P, jag vet att du kan och vet en massa, men du får tänka på när det är läge att berätta. Du lägger mycket viktig tid på att prata rakt ut/.../ (29)

OK. Hade gärna sett att du pratade mer i gruppen – du är lite för tyst för att jag skall kunna avgöra vad du kan. (28)

Du har lärt dig många ord och uttryck, du behöver träna uttal och förståelse. Våga prata i gruppen. (19)

Under våren kommer vi, parallellt med medeltiden, att följa valdebatten i media. Då finns det tillfälle att reflektera över hur saker och ting hänger ihop och hur de påverkar varandra. Det är just detta du behöver utveckla, du tänker nog, men då blir det tillfälle för muntliga reflektioner. Ta vara på dem! (31)

Oftast visar du hänsyn och respekt för dina kamrater, tänk på att inte prata rakt ut i klassrummet (det stör arbetsron) eller innan du fått ordet. Du klarar att arbeta självständigt och tillsammans med andra. (33)

9.3.5 Testning.

Referenser till olika typer av testning återfinns frekvent i materialet. Lärare hänvisar till diagnoser och ämnesprov för att styrka sin bedömning. Tendensen av ökad testning hänger ihop med det ökande dokumenterandet, testningen sätter siffror på elevers kunskaper och färdigheter på ett sätt som är lätt att övervaka. Att testa är ett sätt att sätta eleven under strålkastarljuset och examinera om han/hon håller måttet. Examinationen är enligt Foucault (2003) en förening av övervakning och normalisering. Utifrån expertens kunskaper om vad som anses normalt reproduceras också normaliteten och eleven kan hamna inom godkända ramar – eller falla utanför.

Du har genom diagnoser och provräkning visat att du förstått det du har arbetat med/... (21)

Du jobbar bra i matteboken och klarar diagnoserna bra./... (25)
/...alla rätt på provet – snyggt! (27)

Provresultat: Geometri=ej gjort, Enheter: 18 av 36 poäng, Algebra= ej gjort. Du har därmed visat kunskap i de två första målen (se ovan) men behöver visa mer i de resterande. (30)

De allmänna råden för de skriftliga omdömena anger att systematisk individuell dokumentation över elevers lärande kan ske genom testning, diagnostiska prov, bedömningsmatriser, loggböcker, egna anteckningar eller elevers självvärdering. Testningen förväntas ge en sann bild av verkligheten. De nationella ämnesproven nämns inte i materialet, men det kan bero på att de ges under vårterminen, omdömena i studien avser alla höstterminen.

9.4 Lärarnas röst

Det är läraren som är diskursens expert, vem som har makten att definiera råder det ingen tvivel om. Modaliteten i uttalandena är över lag starka, svagare modalitet eller försiktighetsmarkörer uppträder då elevers eventuella svårigheter beskrivs. Det finns exempel i dokumenten på ett mer professionaliserat pedagogiskt språk, framför allt för de äldre eleverna.

P, du har ett förhållningssätt till naturvetenskapen som är kritiskt och konstruktivt. Du kan utveckla din lyhördhet och respekt för vad andra tycker. Du visar dina kunskaper både muntligt, skriftligt och laborativt. (31)⁷

Du har genom diagnoser och provräkning visat att du har god förmåga att använda och förståelse för de fyra räknesätten. Du kan räkna med naturliga tal med hjälp av skriftliga räknemetoder och du kan uppskatta och mäta

⁷ Elev i åk. 8

längder och areor samt känna igen vissa egenskaper hos de vanligaste geometriska figurer. Du har en god grundläggande taluppfattning som omfattar naturliga tal och enkla tal i decimalform. (23)⁸

Även om omdömena är skrivna i ett direkt tilltal till eleven, används ett språk som tillhör en pedagogisk diskurs dit eleven inte har tillträde, han eller hon kan inte själv uttala sig om sin grundläggande taluppfattning i förhållande till vad som förväntas. Det råder ingen tvekan om att lärarens uttalanden skall betraktas som sanna.

Under utvecklingssamtalet skall en individuell utvecklingsplan upprättas, den skall utarbetas i samförstånd mellan elev, lärare och förälder. Hofvendahl (2006) menar att detta samförstånd är svårt att nå, att utvecklingssamtal i regel är en monolog där läraren som "objektiv expert" sätter ramarna för vad som är den rätta vägen att gå. De skriftliga omdömena kan förstärka den här ojämlikheten, då de skall föregå utvecklingssamtalet och bilda underlag för den individuella utvecklingsplanen – i många fall har läraren redan i omdömet angett vad eleven behöver utveckla eller bli bättre på.

.../ du behöver nu arbeta vidare med att skriva kortare berättelser på engelska. (25)

Tänk på att inte ha för bråttom när du arbetar. Fundera över om det du svaret är rimligt. Det är viktigt att du visar hur du räknar ut uppgifter. (25)

.../du behöver träna på att lyssna på den som talar, t.ex. när vi läser högt eller när vi har genomgångar, du missar en del när du inte är med från början (26)

Läraren är diskursens expert, och hans/hennes röst uttalas med auktoritet och betraktas i diskursen som en sanning. Eleven själv och elevens föräldrar äger rätten att kommentera skolframgångar, eller avsaknad av framgångar, men som "vanliga människor" betraktas deras reflektioner snarare som enbart åsikter.

9.4.1 Standardfraser.

Andishmand & Sivenbring Olsson (2008) diskuterar i sin studie hur lärare använder sig av en personlig stil i formulerandet av individuella utvecklingsplaner. Det kan handla om att hålla sig till en språklig stil, ett visst tilltal, att bedöma utifrån samma kriterier eller att helt enkelt återanvända samma fras. I den föreliggande studien är återanvändandet av standardfraser vanligt. Detta förfaringssätt skulle kunna peka på frågor som är viktiga för den enskilde läraren i hans/hennes undervisning.

Du bör fokusera mer på vad du gör! Sluta prata, hålla på med mobiltelefonen. Utnyttja tid effektivt. (4)

P, du bör fokusera mer på vad du gör! Sluta prata, hålla på med mobiltelefonen. Utnyttja din tid effektivt.(5)

Det skulle också kunna vara ett sätt för läraren att göra mer effektiva bedömningar, med tanke på att vissa lärare, framförallt lärare i praktiska ämnen i de högre årskurserna kan ha flera hundra elever att bedöma, men också med tanke på att bedömningar tar mycket tid i anspråk. Det kan också antyda en osäkerhet inför uppdraget att formulera en bedömning.

Ok, du arbetar bra. (25)

OK.(26)

⁸ Elev i åk. 4

OK! Du arbetar bra. (27)

Omdömena med dessa standardfraser kan också säga oss något om lärarens förväntningar på eleverna i en grupp, och vilken undervisning som bedrivs och de kan också spegla läraren själv. Vad betyder det t.ex. när en lärare ger följande omdömen i engelska till tre elever ur samma grupp?

Du kan mycket och förstår mycket, men behöver prata mer i gruppen. Du behöver träna ditt uttal. (16)

Du har lärt dig många ord och uttryck och vågar prata i gruppen. Du behöver skriva och träna på stavning. (18)

Du har lärt dig många ord och uttryck, du behöver träna uttal och förståelse, våga prata i gruppen. (19)

Av formuleringarna förstår vi att det enligt läraren krävs en viss mått av mod att tala engelska, det är något man kan *våga* göra och då även något man kan sakna mod att göra. Hur tränar man sitt engelska uttal tillsammans med lärare som menar att det krävs mod att tala detta för den unga eleven främmande språk?

Eleverna i exemplet får omdömet; ”Du har lärt dig många ord och uttryck”, vilket kan säga oss att läraren förmedlar kunskap och eleverna tar emot. Vilken roll har läraren för undervisningen i en grupp där en elev behöver träna uttal, en behöver träna på stavning och en behöver träna uttal och förståelse? Att eleverna behöver *träna* och *öva*, som om upprepning vore all inlärnings moder, kan kopplas till drillövningar, minnesträning och automatiserad kunskap. Ansvar läggs därmed på eleven, han eller hon kan driva sin egen kunskapsutveckling genom att traggla uttal och stavning. Att ansvaret läggs på eleven själv stämmer till viss del överrens med syftet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen där det sägs att IUP kan innehålla en planering av vad eleven själv och elevens vårdnadshavare kan ansvara för när det gäller elevens kunskapsutveckling. Även i Lpo 94 nämns elevens eget ansvar, men då i ordalag som talar om vad skolans utbildningsansvar innebär ”Skolan skall sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö”(s.13) Det skulle kunna ses som en krock mellan två olika diskurser där ett individuellt perspektiv på elevens ansvar krockar med ett relationellt perspektiv.

9.5 Skriftliga omdömen - diskurser

Fairclough (1992) talar om diskursordning som ett begrepp som innefattar hur olika diskurser kan konkurrera i samma rum. Diskursordning är ”en komplex och motsägelsefull konfiguration av diskurser och genrer inom samma sociala område eller institution.” (ibid: 219). De skriftliga omdömena innehåller en sammanvävning av olika diskurser, de olika diskurserna framträder i samtliga skolor i studiens dokumentation.

I materialet kan två övergripande diskurser urskiljas, där skolans olika uppdrag blir tydliga. Dels har vi en ämneskunskapsdiskurs, där skolans uppdrag är att utbilda eleven, att rusta honom/henne med teoretiska och praktiska kunskaper han/hon kommer att behöva som ”produktiv medborgare”. Dels har vi en Livskunskapsdiskurs, där skolan tagit på sig uppdraget att genom självreglerande tekniker, fostra och disciplinera eleven till att bli en ”god människa”. Att helt och hållet urskilja en tydlig avgränsning mellan de huvudsakliga diskurserna är inte möjligt, de korsar varandra på flertalet punkter, och de innehåller i sig själva flera överlappande diskurser.

9.5.1 Ämneskunskapsdiskursen – eleven.

När vi talar om eleven är det ett barn eller ungdom i en särskild position vi talar om. Han/hon är ett barn under utbildning och har därmed vissa förväntningar kopplade till sig. Explicit handlar det om de förväntningar som uttrycks i kursplanen; förmågor, färdigheter, kompetenser och kunskaper som skall överlämnas från skola till elev. Omdömena skall i det här arbetet fungera som informationsbärare. Hur har eleven lyckats ta emot uppdraget?

I ämnesdiskursen framträder en *pedagogisk diskurs*. Den pedagogiska diskursen talar om elevers kunskaper i olika ämnen. Den pedagogiska diskursen är mest framträdande av naturliga orsaker då de skriftliga omdömena syftar till att bedöma elever kunskaper i de ämnen de får undervisning i. I den pedagogiska diskursen ingår talet om strävansmål och uppnåendemål, men också mer specifika bedömningar av kunskaper inom ämnena. Tecken som; förstå, lärande, kunskaper, planering, jobba, läxor, läsförståelse, reflektera, uppgifter, resultat, komma igång är exempel på ord som är mycket frekventa i materialet och som har sin tillhörighet i diskursen.

Den *moraliska diskursen* finns också som ett betydande inslag i dokumenten. Det är när läraren i fostrande ton uttalar sig om elevens arbetsinsats – att komma i tid, utnyttja det som erbjuds på lektionerna, att arbeta flitigt, att lyssna på lärarens råd och rekommendationer, att helt enkelt styras till *att bli* en duglig elev, den gäller således inte den elev som redan *är* en elev som uppfyller normen, eftersom den eleven mest uppmanas att fortsätta i samma stil. Den moraliska/disciplinerande diskursen gör sig synlig främst när det handlar om vad eleven saknar, eller behöver förbättra, det är den moraliska/disciplinerande diskursen som får läraren att plocka fram pekpinnar, eller peka med hela handen. Den moraliska diskursen finns inte synlig i styrdokumentet, utan sitter i skolans väggar, det är de implicita regler som ibland har kallats den dolda läroplanen.

9.5.2 Livskunskapsdiskursen – barnet.

Ämneskunskapsdiskursen och livskunskapsdiskursen skall inte uppfattas som dikotomier, snarare är det så att om ämneskunskapsdiskursens explicita del representeras tydligast i kursplanerna, medan livskunskapsdiskursen får sin mening medierad i Lpo94.

Här är det barnet snarare än eleven som står i fokus. Barnet är i diskursen öppet för förändring, barnet kan formas och omformas till att bli en god människa. Den vuxne skall lämna över kulturen och de normer och värderingar som råder i samhället. Som medel finns tekniker som skall styra barnet att reglera sig självt, t.ex IUP med skriftliga omdömen. Genom att införa Livskunskap som ämne i skolan, görs den medborgarfostrande funktionen skolan har mer legitim och att reglera och bedöma sociala färdigheter blir mer uttalat skolans uppgift.

Den *sociala diskursen* blir synlig i de formuleringar som handlar om hur eleven är som person, hur han eller hon visar hänsyn, samarbetar, visar ansvar, kommunicerar och agerar för att vara en god kamrat och duglig samhällsmedborgare. Den sociala diskursen har sin närmaste motsvarighet i Läroplanens formuleringar om normer och värden och återfinns i dokumenten både som positiva omdömen och som formuleringar om vad eleven saknar eller behöver mer av. Duktig, intresserad, slarv, passivitet, fokuserad, ansvar, respekt, självständigt, samarbete och koncentrerad är exempel på tecken ur diskursen som dyker upp frekvent i materialet.

Det finns också inslag av en *utvecklingspsykologisk diskurs* som märks i omnämnande av olika test och diagnosvarianter, vilka har sitt ursprung i psykometrin (Walkerdine, 1995). Ordet diagnos har sitt etymologiska ursprung ur latinets "lära känna" och avser i det här fallet att ge en rättvisande bild av elevens kunskaper, men vi kan se hur den medicinska diskursen genom utvecklingspsykologin får genomslag i andra diskurser. Tester som används i skolan är i regel normerade och diagnoserna syftar till att avgöra om eleven nått de kunskaper och färdigheter som krävs vid en viss tidpunkt. Den utvecklingspsykologiska diskursen kan visa sig i formuleringar som talar om mognad och att "ligga efter eller före". Dessa formuleringar antyder ett stadietänkande där utveckling nås genom att barnet eller eleven tar sig igenom vissa steg i sin utveckling enligt förutbestämda scheman, även de nationella ämnesproven skulle kunna sägas tillhöra denna diskurs – då de stipulerar vilka kunskaper elever skall tillägnat sig vid en viss tidpunkt i sitt liv. Den utvecklingspsykologiska diskursen kan också visa sig i formuleringar kring elevens person, där vissa egenskaper eller förmågor eleven uppvisar, skrivs fram som essentiella, inneboende - som om det finns en kärna av identitet hos eleven som kan bedömas. Tecken som pekar på en utvecklingspsykologisk diskurs är; förutsättningar, prov, poäng, nivå, humör, vilja, korttidsminne, rädd och test.

För att illustrera hur de olika diskurserna samverkar i en och samma elevs omdöme ger jag här ett exempel på hur diskurser materialiseras i de skriftliga omdömena.

Du är en bra kompis som bryr dig om och visar respekt för andra. Du kan på ett bra sätt samarbeta med andra och tillämpar demokrati i arbetet. Du tar ansvar för ditt arbete i skolan och sköter dina läxor och är alltid rädd om både ditt eget och skolans material. Du vet vilka regler som gäller och gör ditt bästa för att följa dem. (*social diskurs*)

Bild: Sedan förra samtalet har vi har vi läst om konstnärerna Claude Monet och Vincent van Gogh. Vi har också studerat målningar av dem båda. Du har målat solrosor I Van Goghs anda. Du har också arbetat med färglära och målat hösträd med vattenfärg. (*pedagogisk diskurs*) Du har intresserat deltagit i de moment vi gått igenom och arbetat kreativt. (*social diskurs*) Du följer givna instruktioner och gör alltid ett bra jobb. (*moralisk diskurs*)

Du ska framöver få stifta bekantskap med några fler konstnärer och deras verk (*pedagogisk diskurs*)

Engelska: Du läser enklare texter på engelska och förstår vad de handlar om. Du kan till viss del svara på frågor om innehållet i texten. Du förstår det viktigaste i enkla instruktioner, beskrivningar och berättelser. Du har tillsammans med en kompis skrivit om sevärdheter i London och ska snart redovisa för klassen. När du läser text är det viktigt att du läser ut hela orden och inte har för bråttom. (*pedagogisk diskurs*) Försök också att prata lite mer på lektionerna. (*social diskurs*)

Hem och konsumentkunskap: Duktig elev som redan har erfarenhet av arbete i kök. Hon kan använda varor och redskap (*pedagogisk diskurs*) och samarbetar med andra. (*social diskurs*)

Når målen

Idrott: F har en mycket bra inställning till att idrotta och hon har en glad och positiv inställning, som jag vet smittar av sig till andra! Kanon! (*social diskurs*) F genomförde friidrott grenarna bra. (längd, höjd, kast och 60m) (*pedagogisk diskurs*) Det är bara att kämpa vidare.

Ma: Under första delen av höstterminen har du arbetat med :

De fyra räknesätten – stora tal,

Geometri – enheter, area och omkrets, skala

Decimaltal. (*pedagogisk diskurs*)

Du har genom diagnoserna (*utvecklingspsykologisk diskurs*) visat att du förstått det du har arbetat med. Du behöver träna vidare på multiplikationstabellerna och bli säkrare på multiplikation och division med högre tal. (*pedagogisk diskurs*) Tag gärna hem och arbeta lite extra med det du känner dig osäker på (*moralisk diskurs*) . Våga lita på dig själv! (*social diskurs*)

Musik: Lite disträ emellanåt, (*social diskurs*) men annars för det mesta ok. (*moralisk diskurs*)

No: Deltar med stort intresse och engagemang. (*social diskurs*) Har förståelse, ser samband och kan dra egna slutsatser. (*pedagogisk diskurs*)

SO Du känner till lite om begreppet Demokrati och kan använda det i praktiken. Du arbetar nu med Norden och vet vilka länder som ingår där. Du arbetar bra med dina läxor (*pedagogisk diskurs*) och nådde fint resultat på förhøret (*psykologisk diskurs*) om Danmark. Du visar intresse för ämnet och deltar aktivt. Fortsätt att arbeta lika bra och engagerat! (*social diskurs*)

Slöjd: F har en positiv inställning och hon ser ut att tycka det är kul att slöjda. F hjälper gärna andra elever om de behöver hjälp med något som hon kan. (*social diskurs*) F har ett bra handhavande med de maskiner och verktyg som vi har använt. (*pedagogisk diskurs*) Det är bara att fortsätta i samma stil!

Svenska: Du läser med visst flyt både högt och tyst och kan uppfatta budskap i texten. Du kan samtala om det du läst och reflektera över texten. Du kan berätta för andra på ett bra sätt. Du använder punkt i dina texter och kan till viss del tillämpa de vanligaste stavningsreglerna. (*pedagogisk diskurs*) Tänk på att inte ha för bråttom när du läser och skriver. Läs gärna igenom det du skrivit en extra gång för att kolla stavningen. (*moralisk/pedagogisk diskurs*)

Exemplet visar hur lärare hämtar normer från olika diskurser då de ger sina omdömen. En del av omdömena är ställda direkt mot kursplanernas mål, medan andra är mer implicita eller explicita utifrån skolans regler och ramar.

10. Diskussion

Denna studie syftar till att belysa och problematisera den expertroll som lärare i skolan ges i och med uppdraget att formulera skriftliga omdömen om elevers skolprestationer. Centrala frågor har berört lärarens uppdrag, makt och styrning, skoldiskursens normer och värden samt praktikens förhållande till de allmänna råden. Diskussionen centreras kring dessa rubriker och kapitlet avslutas med de specialpedagogiska implikationer jag menar att studien kan bidra till.

10.1 Lärarens uppdrag

Om att det är läraren som är diskursens expert råder ingen tvekan. Det är han eller hon som äger den formella rätten att bedöma sina elever. Att göra denna bedömning är inget frivilligt arbete utan ett krav från regeringen och utgångsläget måste vara att lärare har ambitionen att fullfölja sitt uppdrag på ett professionellt sätt. I studien framgår hur lärare i huvudsak vänder sig till eleverna i sina bedömningar, trots att de allmänna råden anger att informationen är till för elevens vårdnadshavare. I den ton som lärarna använder i tilltalet till eleven uteblir ofta det sakliga språket och ersätts av en samtalande, ibland mästrande ton. Det råder knappast någon tvekan om att många lärare är osäkra inför det nya uppdraget, att de saknar det gemensamma sakliga språket och att de inte getts tid eller möjlighet att utarbeta vare sig rutiner eller förtrogenhet med uppdraget. Att formulera sig i skrift om andra människor är etiskt problematiskt. Exempelen på att målen för kursplanerna eller läroplanen saknas i omdömena är många, i stället handlar det ofta om att läraren bedömer eleven utifrån sociala egenskaper eller de normer som tillhör den ideala eleven.

(Skolverket 2010a) lyfter just tidsaspekten och möjligheten för svenska lärarkåren att göra sig förtrogen med uppdraget och att många upplever att de har svårt att genomföra det på ett bra sätt och att de sociala aspekterna tar för mycket utrymme i omdömena. I Lärarnas tidning (nr.5, 2010:9) svarar utbildningsminister Jan Björklund på Skolverkets studie och hävdar att Skolverket "har förvirrade uttalanden" och att skolor har rätt att skriva om elevens sociala utveckling. Att reformen som bl. a. Lärarförbundet menar, har genomförts för hastigt, vill han inte medge, och någon förändring av uppdraget kommer inte att ske. "Skolverket har redan gett ut anvisningar, så det är bara att använda de som finns". (ibid:9)

I forskningsöversikten visas exempel på hur lärare finner att deras professionella roll har stärkts. Tidigare studier som Skolverket (2007,2010a) utfört, nämner att den dokumentation som införts i form av IUP och skriftliga omdömen är verktyg som stärker den professionella självbilden hos lärare och att utvecklingssamtalen blivit effektivare eftersom kommunikationen redan är till hälften avklarad. Att lärare stärkts i sin yrkesroll är naturligtvis något som kan ses som positivt, vi kan här se på Foucault (1982) teorier om olika aspekter av subjektbegreppet.

There are two meanings of the word subject: subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to. (s. 212)

Denna subjektssyn behöver alltså inte innebära enbart ett underkuvande, utan att den också producerar positiva självbilder hos lärare, där emot kan det innebära att subjektet då underkuvar någon annan, i det här fallet kan det handla om ojämlika förhållanden mellan lärare och elever och elevers föräldrar. I studien märks lärares expertroll bl. a. genom den

starka modalitet som lärare använder sig av i sina uttalanden, hur de eventuellt svarar på elevers uttalanden och genom det professionaliserade språk de använder sig av i omdömena.

10.2 Ett nytt uppdrag

De olika engagemang och förståelse för uppdraget som lärare har, kan sägas skönjas i de analyserade omdömena. Att lärare håller sig till en och samma agenda är inte ovanligt i materialet. Att enbart skriva OK, i flera omdömen kan inte betraktas som ett omdöme fokuserat mot kursplanens mål. Att enbart fokusera på elevens sociala utveckling eller problematik kan inte heller anses relatera till läroplan eller kursplaner. I de dokument som tydligt anger målen är bedömningarna tydligare riktade mot dessa.

Uppdraget att författa skriftliga omdömen är relativt nytt och kan inte förväntas ha fått fullt fäste i skolsystemet. Sedan det senaste regeringsskiftet har dokumentationskravet ökat drastiskt och de olika uppdragen kan vara svåra att hålla isär. I studien finns exempel på att lärare kan ha svårt att hålla isär de individuella utvecklingsplanerna och de skriftliga omdömena. Dessutom kan det vara svårt att hålla isär målnivåerna; uppnåendemål och strävansmål. 2006 kom bestämmelser om IUP, sedan tidigare fanns bestämmelser om åtgärdsprogram och 2008 kom beslutet om skriftliga omdömen. Det är inte särskilt anmärkningsvärt att det råder något av en begreppsförvirring bland Sveriges lärare om vad som är vad. Röster höjs om att ”inget annat tagits bort”, de gamla uppgifterna kvarstår och dokumentationen blir allt mer omfattande och tar tid som skulle kunna läggas på att planera verksamheten.

Skolverket (2010a) nämner att det nya uppdraget ställer nya krav på planering av verksamheten mot målen och upprättelse av ett tydligare kontrollsystem på gott och ont. Ett tydliggörande av målen kan tänkas vara positivt, men som Skolverket skriver kommer dessa 15 år efter senaste läroplanens (Lpo 94) införande. Sveriges lärarkår står nu inför införandet av en ny läroplan med nya målformuleringar med långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapsmål. Betygen förutsägs få en allt större betydelse och kommer troligen att gälla från yngre ålder än vad som nu är fallet. Vad innebär detta egentligen för den generation av Lpo 94- lärare som är skolad enligt uppdraget att skolan är en plats för alla, som arbetat efter devisen att alla elever har rätt att utvecklas och arbeta utifrån sina egna förutsättningar? Att en krock uppstår i detta mer relationella sätt att se på kunskap och det mer individualistiska sättet att se på kunskap som blir effekten av individuella planer och omdömen, är inte särskilt förvånansvärt. Det ligger inbyggt i bedömningarna att de ligger på ett individuellt plan, och att formulera dessa utifrån en grupp, eller ett socialt sammanhang blir då givetvis svårt.

10.3 Makt och Styrning

I studien framgår hur läraren med hjälp av de skriftliga omdömena ges möjlighet att peka ut den rätta vägen för eleven. Läraren kan i skrift beskriva hur eleven ibland misslyckats och vilka förbättringar som skall till för att eleven skall bli ännu bättre som elev, medborgare och person. De skriftliga omdömen tydliggör på så vis också vilka elever det är som inte håller måttet och på vilka områden han eller hon inte når normen. Den milda makt som genom dialog och självstyrning skall föra eleven på ”den rätta vägen” finns det gott om exempel på i det undersökta materialet, men där finns också gott om uttalat disciplinerande formuleringar och bedömningar av elevers egenskaper.

De skriftliga omdömen verkar styrande även på läraren, som förutom att han/hon ålagts uppdraget att skriva omdömena, ger det nya uppdraget läraren ett tydligare ansvar som gäller att sortera och kategorisera elever.

10.3.1 Läraren bli grindvakten.

I och med det ökade dokumentationskraven och kraven på en väl underbyggd bedömning, ökar också den examinerande verksamheten. I det föreliggande materialet nämns diagnoser och prov som mått på elevers kunskaper frekvent. Diagnostiseringsmaterial av olika slag blir allt vanligare i skolans dagliga verksamhet. Diagnostisering som krävs för att kunna göra en bedömning. Skolverket tillhandahåller en hel del olika material för diagnostisering och screening av elevers kunskaper mellan de nationella proven, exempelvis *Diamant materialet* i matematik och *Språket lyfter* i Svenska. Vi har också nyligen sett ett utökande av nationella prov i olika ämnen i olika årskurser. Exempelvis de nationella proven för åk 3, som infördes 2009 och som skall mäta elevers kunskaper i svenska och matematik i förhållande till kursplanens mål. Förutom att proven skiljer ut vilka elever som är i behov av särskilt stöd fungerar de som kontroll på att lärare gjort "det de skall" dvs. ägna sig åt undervisning som leder eleverna mot målen. Diagnostisering och utvecklingsscheman av olika slag har sin upprinnelse i en utvecklingspsykologisk tradition som säger att barns utveckling följer bestämda mönster, barn skall kunna vissa saker vid bestämda tillfällen. Att testa och bedöma tar allt mer tid och blir allt mer väsentligt för att kunna fullfölja läraruppdraget – frågan är om grisen blir fetare för att vi väger den mer?

De nya kraven på skriftliga omdömen, varvat med nya målnivåer och mer noggrann testning och diagnostisering av elevers kunskaper i en allt tidigare åldrar skiljer tydligare ut de elever som inte når målen än vad som tidigare var fallet. Skolverkets (2010a) utvärdering av implementeringen av IUP med skriftliga omdömen, menar att de skriftliga omdömena ger en tydligare bild av det generella stödbehovet. Samtidigt väcks funderingar över om det inte innebär att gränserna för vad som kan anses vara normalt börjat snävas in. Börjesson (1997) beskriver lärare som myndighetsutövare, i den meningen att lärare har mandat att avgöra vilka elever som behöver de sociala förmåner som skolan kan erbjuda. Börjesson (2003:84) nämner tjänstemäns roll som grindvakt för olika typer av välfärdsinstanser, "en insats som alltså handlar om att gallra bort dem som inte ska ha tillträde till åtgärder av olika slag (pengar, vård, omsorg..), och vilka som ska anses vara berättigade till den hjälp som välfärdsstatens experter förväntas administrera". Att vara grindvakt kan också enligt Börjesson (1997) handla om att allokera rätt person till rätt plats, med rätt diagnos eller klienttillhörighet.

I ett större perspektiv kan de skriftliga omdömena verka för skolans kostnadseffektivitet, det gäller att placera resurser där de behövs bäst och att "särskilja de svårarbetade eleverna till skolans speciella filialer". (ibid:71) Men visst kan betygsättning, omdömen och annan elevdokumentation ge lärare en grindvaktsfunktion även i sin mer allmänna sorterande funktion, då betygen ses som ett pålitligt mätinstrument för elevers förmågor, lämplighet och duglighet. Betygen ska kunna ange om eleven är praktiskt kunnig, teoretiskt begåvad om han eller hon har sinne för de "mjukare" samhällsvetenskaperna eller bäst passar för de "hårdare" naturvetenskaperna.

I studiens omdömen finns exempel på mallar där lärare enkelt kan kryssa i en ruta om eleverna når målen eller ej, grindvaktsfunktionen blir då tämligen enkel – ett enkelt kryss i en

ruta och insatser måste enligt lag göras för att eleven skall nå målen. De elever som då inte når målen eller av andra orsaker får svårigheter i skolan skall enligt lag ha ett åtgärdsprogram där åtgärder skall formuleras på individ, grupp och organisationsnivå för att garantera elevens framgång.

När elever inte når kursplanernas mål i ett eller flera ämnen, skall åtgärdsprogram upprättas. Vi kan fundera över om åtgärdsprogrammen kommer att öka i antal när urskiljningsteknikerna förfinas. Och hur formuleras åtgärdsprogram för en elev som inte når målen i 12 ämnen? Ett i varje ämne? Ett gemensamt? Vilka identitetspositioner framträder för en elev som har tolv åtgärdsprogram? Andreasson (2007) menar att de sociala färdigheterna går först, att det finns en tendens att i åtgärdsprogram lägga kunskapsmål åt sidan och lägga åtgärder på ett socialt plan.

10.3.2 Governmentality.

Syftet med de skriftliga omdömena är att öka tydligheten och informationen som ges mellan skolan och elevers föräldrar. De skall också stärka skolornas arbete för att följa upp elevers prestationer. Det kan ses som styrningsmentalitet på flera plan. Dels skall eleven styras genom att föräldrarna ges tydligare information, och ges möjlighet att trycka på sitt barn för att öka sina resultat. Där med är det också en styrning av föräldrar som genom informationen ges ett slags ansvar för att medverka till elevers resultat. Dels är det en styrning av skolan som i och med omdömena görs mer tydlig i sitt uppdrag och mer styrd än förut. Genom dokumentationskravet tvingas skolan att rikta sina insatser mot de gemensamma nationella målen och bedöma elever utifrån nationella riktlinjer – en strävan efter någon slags likriktning. Rose (1995,b) refererar till Foucaults disciplinerande tekniker som där institutioner syftade till att fungera som teleskop, mikroskop och andra vetenskapliga instrument; ”de etablerade en synlighetsregim där de som observerades kom att distribueras på ett enda gemensamt siktplan” (ibid:175) Är det vad de skriftliga omdömena blir för oss? Ett gemensamt skiktplan, ett gemensamt instrument där alla elever kan mätas utifrån en och samma måttstock?

Den pastorala eller milda makten kan ses i den relation som framträder i dokumenten mellan elev och lärare. Läraren med sin expertroll och makt att definiera äger rättigheten att tala om för eleven vad som är hans/hennes bästa. Foucault (2002) talar om strategic games, att makt kan förstås som ett strategispel där människors agerande kan styras medelst tillrättalägganden av deras handlingar, för att göra det krävs praktiska tekniker. Genom att genom expertens ögon beskriva en sanning om en annan individ, så som är fallet i t.ex. skriftliga omdömen ges möjligheten att styra framtida handlingar. Skolor använder sig allt mer av handledande samtal, mentorsgrupper, självvärderingar, utvärderingar och olika varianter av utvecklingsscheman där eleven får reflektera över sitt eget lärande och sina målsättningar, strävan att bli bättre, större, starkare, smartare finns som ständig följeslagare i skolans värld. Som vakande öga över detta ständiga förbättrande finns läraren som stöttar, manar på, skäller, reglerar, erbjuder, utbildar och utmanar.

10.3.3 Konstruktion av självreglerande subjekt.

Målet med alla de insatser som görs både i ämneskunskapens och livskunskapens namn och de reglerande moment som på olika sätt är verksamma där inom, är att skapa självreglerande subjekt. Foucault (1982) beskriver de olika aspekterna av subjektet som ”subjektet för någon annan” och kopplar det till kontroll och beroende och ”subjektet för sig självt” och kopplar

det då till medvetenhet och självkänedom. Lärare får genom de skriftliga omdömena betydelse för hur subjekt formas, genom kontroll och beroende då elever examineras och normaliseras som yttre kontrollfunktion för att hålla eleven inom ämnesdiskursens ramar. Bedömandet kan då också ses som ett verktyg för att rikta elevens blick och uppmärksamhet mot sig själv; det skall leda till medvetenhet och självkänedom inom ramarna för livskunskapsdiskursen. De skriftliga omdömena är på så vis ytterst verksamma i konstruktionen av självreglerande subjekt.

10.3.4 Mallens betydelse.

I studien blir det tydligt på vilket sätt de mallar man väljer att använda påverkar lärarens möjligheter att formulera sig. En mall där rubriken säger "Strävansmål", ger att strävansmålen bör finnas med, en rubrik som säger "det här kommer att bedömas", tvingar läraren att fundera över sina bedömningsgrunder. Mallen kan i sig verka styrande för vad som skrivs fram. Rubriker som "elevens svaga sidor" eller "det här behöver du träna på" kan leda till att den som skall formulera texten under rubrikerna antar ett bristperspektiv. Man kan så säga söka en brist eller ett problem för att inte lämna ett tomt utrymme under rubriken. Detta kan bli problematiskt genom Foucault (1982) syn på hur subjekt formas, eleven kan komma att anta den subjektposition som anges under problemformuleringen, och mallen kan då bidra till att skapa ett problem.

10.4 Skolverkets allmänna råd och kommentarer

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer för hur skolan skall tillämpa de lagar, förordningar och regler som den lyder under. De allmänna råden använder sig till stor del av formuleringar som anger hur man *kan* eller *bör* handla, alltså inte hur man *skall* handla. Det betyder enligt Skolverket att de allmänna reglerna *bör* följas, såvida skolan inte kan visa att den kan uppfylla kraven i bestämmelserna i lagar förordningar och föreskrifter på annat sätt.

Referenser i materialet till de skriftliga omdömena i studien till Skolverkets (2008a) Allmänna råd och rekommendationer, Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, belyser hur *allmänna* de faktiskt är. Formuleringar som "skolans lärare bör utveckla ett gemensamt och sakligt språk" (ibid:10) är inte någon som helst självklarhet vare sig i formuleringen eller i realiteten – men det skyddas av ett enkelt *bör*. Lärare som inte använder ett sakligt språk, eller stödjer sina bedömningar på hur eleven förhåller sig kunskapsmässigt till strävansmålen kan hänvisa till detta bör – som inte är ett tvingande *skall*. Läraren skall dock formulera ett skriftligt omdöme – där om råder ingen oklarhet.

På sidan 14: "De skriftliga omdömena bör ge en tydlig signal om eleven riskerar att inte nå de mål som ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, femte och nionde skolåret". På sidan 15, lyder formuleringen i stället att "Bedömningens syfte är att fastställa var eleven befinner sig i sitt lärande och med en tydlig inriktning mot läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot". Frågan blir vilka mål det är som bedömningarna skall syfta till, och om detta är en förberedande tanke inför en ny skollag med skärpt bedömningsmentalitet. De båda målen utesluter på intet sätt varandra, men har en något olika inriktning. Strävansmålen med sina formuleringar mot centrala färdigheter att sträva mot och uppnåendemålen som i punktform tydligare anger tydligare innehåll och kunskaper som skall ha uppnåtts. Den nya skollagen

och läroplanen kommer som det ser ut i nuläget (Skolverket, 2010a) att frångå uppnåendemål och strävansmål och ersätta dem med långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapskrav.

En bedömning av samtliga uppnåendemål innebär ett än mer utökat dokumenterande, och upprättar vi ett åtgärdsprogram för en elev som t.ex. i svenskämnet inte "har kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk" (Skolverket, 2009:31)

10.5 Specialpedagogiska implikationer

Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är inte i första hand ett specialpedagogiskt verktyg, det är inte avsedda att författas av specialpedagoger, eller speciallärare. Där emot har de som ett av sina syften att tydligare och tidigare urskilja de elever som är i behov av särskilt stöd. Den specialpedagogiska yrkesrollen handlar inte enbart om att ge dessa elever särskilt enskilt stöd, även om så ofta är fallet. I stället skall specialpedagogen då verka för att kartlägga och undanröja hinder i inlärningsmiljön.

En specialpedagog förväntas handla på ett sådant sätt att det relationella, miljörelaterade synsättet på elevers eventuella skolsvårigheter lyfts fram och förhoppningsvis undanröjs. Att skriva fram en annan människa i text är inte oproblematiskt. Som lärare är man diskursens expert och de uttalanden man gör kommer med all sannolikhet att betraktas som sanna. De skriftliga omdömena riskerar att medverka till att elevers svårigheter skrivs fram som individuella och att man som lärare och författare av IUP och omdömen bör göras medveten om de etiska ställningstaganden som bör göras inför varje formulering som görs om en annan individ.

Andishmand (2010:44) skriver; "Genom skriftliga omdömen riskerar vi att få en stor grupp med elever som tidigt kategoriseras som *elev som riskerar att inte nå målen*. " Det är de elever som faller in under den specialpedagogiska verksamheten och då är elever i behov av särskilt stöd. Det är inte otroligt att denna grupp kommer att öka i antal och att fler åtgärdsprogram kommer att produceras som kontrakt på att de behov elever i behov av särskilt stöd tillgodoses. De skriftliga omdömena kan alltså leda till ett ytterligare utökat dokumenterande i skolan.

Enligt Foucault (1982) är subjektet decentraliserat, det har så att säga olika subjektspositioner i olika diskurser. Framskrivningar av elever i Skriftliga omdömen kan då verka kontraproduktivt, om man som lärare skriver fram svårigheter riskerar man att elever väljer att anta subjektspositionen framskrivningen erbjuder. Som lärare finns möjligheten att skriva fram olika subjektspositioner för elever, flera av dessa positiva – för att använda sig av de möjligheter som språket ger oss.

10.5.1 Diskursens vinnare och förlorare.

Den svenska skolan har under en period förändrats till en värld där fria val, självskattningar, reflektioner över det egna lärandet och krav på självreglering har blivit av allt större betydelse, vilket naturligtvis gjort att styrningsteknikerna har förändrats. Flera av de ideal som tydligt framträder i studien har kommunikativa förtecken som de som kännetecknar eleven

som ; intresserad, aktiv, engagerad, koncentrerad och lagom pratsam. Vidare är det en elev som har bra åsikter, är koncentrerad, är närvarande och kan följa regler, drar egna slutsatser och använder ett vårdat språk.

Den entreprenöriella tanken som regeringen eftersträvar finns redan levande i skolans normsystem och livskunskap införs som ett ämne i skolans scheman på lokal nivå. Livskunskaper är en naturlig del i skoldiskursen, den borde genomsyra varje ämne, men genom att ge den statusen som eget ämne på schemat öppnas ytterligare möjlighet att bedöma de sociala förmågorna, och kanske till och med i en inte alltför avlägsen framtid möjligheten att betygsätta dem.

Om vi vänder på normen och betraktar normpunkternas motsatser framträder elever som är ointresserade av det som skolan erbjuder. Där finns elever som är inaktiva, okoncentrerade, lätt distraherade och elever som talar för mycket eller för litet och vid fel tillfällen och om fel saker. Det är en elev som kan agera impulsivt och som fungerar bäst när ramarna är strikta och strukturerna tydliga. De elever som blivit allt mer tydliga i skolan värld under det senaste decenniet, som elever med diverse bokstavskombinationsproblematik är elever som inte besitter just dessa kommunikativa entreprenörmässiga förmågor. Det är elever som talar rakt ut, som har svårt att vänta, som befinner sig i rörelse och inte läser av det sociala samspelet på liknande sätt som sina kamrater. Elever som inte riktigt behärskar konsten att styra sig själva enligt diskursens normer, blir dessa elever förlorarna i skoldiskursen när normerna genom de skriftliga omdömena görs allt mer synliga?

11. Avslutande reflektioner

Det är inte helt okomplicerat att ställa sig utanför sin egen praktik och granska den objektivt. Givetvis finns spår av mina egna känslor, antaganden och kunskapssyn närvarande i min tolkning av empirin.

Min egen lärarutbildning inleddes under samma period som Lpo 94 blev aktuell och under grundutbildningen fanns så klart spår från Lgr 80 närvarande. När jag något årtionde senare kom tillbaka till Lärarhögskolan för att utbilda mig till specialpedagog, var det relationella perspektivet dominerande och det deltagarperspektiv som förordades med alla till buds stående medel. *En skola för alla* genomsyrade alla föreläsningar och litteratur och kan i det närmaste betraktas som slagord för specialpedagogutbildningen. I praktiken är det svårt att hålla det relationella perspektivet rakt igenom, istället har det fått komma att agera som ideologiskt ställningstagande, ett strävansmål. Dagens skoldiskurs är under förändring och pendeln slår mot ett mer individinriktat perspektiv, vilket bl. a. manifesteras i de dokument som framställs och som ställer varenda elev i strålkastarljuset. Det är inte upp till mig att avgöra om det ena eller andra perspektivet är "rätt". Där emot anser jag det fortfarande vara en specialpedagogisk uppgift att bevaka och verka för att det relationella deltagarperspektivet finns levande i skolan.

En diskursanalys handlar om att få syn på antaganden om verklighet genom att analysera språket i den sociala kontexten, det är ett spännande arbete och metoden i sig leder lätt till ett kritiskt tänkande. Men diskursanalys är inte enbart en paketslösning i form av teori och metod. Den är också ett tankeredskap, plötsligt inser man att diskurserna finns i sina formationer och ordningar överallt, man hör ord som får en speciell innebörd när det socialkonstruktionistiska och diskursanalytiska rastret lägger sig överallt det jag ser och hör. Denna insikt leder till att jag vill poängtera att min bild av vad som "döljer sig under den textliga ytan" i de skriftliga omdömena är kontingent – möjlig, men inte nödvändig. Jag vill dock betona vikten av att granska sitt eget språkbruk, vad säger mina formuleringar om min grundsyn på andra människor?

Jag vill också säga något om makt. Makt är inget positivt laddat ord, det förknippas lätt med förtryck och den starkes dominans över den svaga. Foucault menar att makten är produktiv, att den finns i relationer och att den kräver frihet och motstånd. Så länge dessa premisser finns kan makten i stället ses som något nödvändigt och inte nödvändigtvis av ondo. Det är i maktteknikerna och strategierna för styrning som makten kan bli negativ. Att som pedagog eller specialpedagog inse på vilket sätt man själv är underställd governmentalityns princip öppnar för motstånd. Jag menar då inte motstånd i form av protest och kamp – utan i form av diskussion och etiska ställningstaganden; Hur kan vi utföra uppdraget på ett professionellt sätt och skriva fram elever på ett nyanserat positivt sätt utifrån vad som anges i kursplanerna?

Det blir sällan vad man tänkte. När jag inledde arbetet med analysen av de skriftliga omdömena tidigt i våras var min förståelse en helt annan än den jag har idag, min förståelse för Foucault teorier var en annan och mina antaganden om skolans dominerande diskurs såg helt annorlunda ut. I andra änden där jag befinner mig nu, kanske inte klokare, men med en annan förståelse, dyker nya frågor upp. Hur uppfattar vårdnadshavarna de omdömen som skrivs om deras barn? Hur svarar elevernas individuella utvecklingsplaner på de omdömen som skrivs? Är planerna överenskommelser, eller är det experten/läraren som är drivande?

Som titel för denna studie har jag valt att använda Foucaults begrepp *Conduct of conduct* , ordet conduct får på svenska den dubbla mening som det också bär på franska. Att leda och att uppföra, conduire des conduites, det som är kärnan i governmentalityn, att leda medborgare till ett accepterat uppförande – att konstruera självreglerande subjekt.

Referenslista

- Andishmand, C. (2010). *Kunskap för att styra eller kunskap för att förstå*. Magisteruppsats i pedagogik. Göteborgs Universitet
- Andishmand, C. & Sivenbring Olsson (2008). *To be or not to be... Diskursiva konstruktioner av elever i skolans individuella utvecklingsplaner*. C-uppsats, specialpedagogiska programmet. Göteborgs Universitet.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 259) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund – Carlsson, M. *Power and governing in pupils' documentation at school – Technologies of governing*. Paper presented at the ECER Conference. Gothenburg, September 10-12, 2008.
- Asp-Onsjö, L.(2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. & Pesseron, J-C. (2008). *Reproduktion* Lund: Arkiv förlag.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. Krut artiklar 1977-1980. Stockholm. Symposium bokförlag.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverkets monografiserie, 97:328. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Börjesson, M & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Börjesson, M & Palmblad, E.& Wahl,T. (2005). *Skötsamhetens utmarker*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Dysthe, O. (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Skolverket. Att bedöma eller döma. Tioartiklar om betygssättning. Stockholm: Liber.

- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London. Rotledge.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. IH.L.Dreyfus, & P. Rabinow (Red.), Michel Foucault. *Beyond structuralism and Hermeneutics*. (s.208-226). Hertfordshire:The harvester Press Limited.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. I Graham Buchell,Colin Gordon &Peter Miller, red: *The Foucault effect: Studies in Governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, s. 87-104.Chicago: University of ChicagoPress.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (2001). Vansinnets historia under den klassiska epoken. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Granath, g. (2008) *Mildamakter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Göteborg studies in educationol sciensens;263) Göteborg: Acta Universatis Gothoburgensis
- Gustafsson. B & Hemrén, G & Petersson, B. (2005) *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie.
- http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningssed_3.
- Hofvendahl, J. (2006). Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts och utvecklingssamtal. Linköpings Universitet. Linköping Studies In Arts and Sience, No338. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, B. (2001). (Red.), *Governing the child in a new millennium*. NewYork: Routledge Falmer.
- Hultqvist, K. & Pettersson,K. (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm HLS förlag.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, J. (2007). *Biography as Education Governance*. Discourse; Studies in cultural politics 28 (4)

- Lpo 94 (2006). 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/>
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev I riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.
- Lärarnas tidning. Nr.5:9, 2010. *Osäker bedömning av yngre elever*. Arevik. N.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). Individuell planering och dokumentation i grundskolan. Dnr 2003:251. Stockholm: Fritzes.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. (1997). *Kris i befolkningsfrågan*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa. (original 1934)
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköping avhandling., kap 1:s 7-42
- Rose, N. (1995,a). *Politisk styrning, auktoritet och expertis I den avancerade liberalismen*. IK. Hultqvist, & K. Peterson (red). *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematic*. Sockholm: HLS förlag.
- Rose, N. (1995,b). *Psykologens blick*. K. Hultqvist, & K. Peterson (red). *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematic*. Sockholm: HLS förlag.
- Rose, N. O'Malley, P & Valverde, M. (2006). *Governmentality*. Annual Review of Law Social Science 2, s 83-105
- Shotter, J. (1989). (red), *Social accountability and the social construction of "you"*. II. Shotter and K.J Gergen. Text of identity. London. Sage publications.
- Sjöberg, Lena.(2009). *Skolan och den "goda" utbildningen – För ett konkurrenskraftigt Europa*. UTBILDNING OCH DEMOKRATI 2009, Vol 18, nr 1, s. 33-58.
- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie av införandet av nya bestämmelser*. Stockholm. Fritzes
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm. Fritzes
- Skolverket (2009). *Kursplan med kommentarer*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2010a). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2350>

Skolverket.(2010b). *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan.*Stockholm. Fritzes

UNESCO (2001). *Open file on inclusive education. Support material for managers and administrators.* www.unesco.org

Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång - skolans ansvar.* Ds 2001:19. Stockholm. Fritzes kundtjänst.

Walkerdine, V. (1995). *Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning.* K. Hultqvist, & K. Peterson (red). *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik.* Sockholm: HLS förlag.

Winther Jörgensen, M & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962.* Linköpings Universitet. Linköping Studies In Arts and Sience,Nr. 365

<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=4&pid=diva2:22302>

Internet referenser:

Regeringskansliets rättsdatabaser. *Offentlighets- och sekretesslagen.* (2009:400). http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst_1st&%24%7BOOHTML%7D=sfst_dok&%24%7BSNHTML%7D=sfst_err&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&BET=2009%3A400%24

SAOB – Svenska akademiens ordbok över svenska språket. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

Bilagor

Bilaga 1. Elevförteckning.

Elev nr:	kön	ålder	Antal skriftliga utsagor
1.	pojke	14 år	0
2.	pojke	14 år	2
3.	flicka	14 år	4
4.	pojke	14 år	3
5.	pojke	14 år	1
6.	pojke	14 år	11
7.	pojke	13 år	9
8.	flicka	13 år	6
9.	pojke	7 år	4
10.	pojke	9 år	3
11.	pojke	9 år	5
12.	flicka	9 år	5
13.	pojke	9 år	5
14.	pojke	8 år	5
15.	pojke	8 år	3
16.	pojke	10 år	5
17.	pojke	10 år	5
18.	flicka	10 år	5
19.	flicka	10 år	6
20.	pojke	11 år	12
21.	flicka	11 år	12
22.	pojke	11 år	12
23.	flicka	11 år	12
24.	flicka	11 år	13
25.	flicka	10 år	4
26.	pojke	10 år	5
27.	flicka	10 år	5
28.	flicka	10 år	6
29.	pojke	10 år	6
30.	flicka	13 år	9
31.	pojke	15 år	7
32.	flicka	8 år	10
33.	pojke	8 år	8
34.	pojke	8 år	11
35.	flicka	8 år	8
36.	pojke	8 år	8
= 22 pojkar 14 flickor			= 234

Bilaga 2a. exempel på mall för skriftligt omdöme

Underlag i: _____

Namn: _____ klass: _____

Kontaktlärare: _____

Arbetsområde sedan senaste underlag:

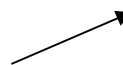
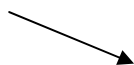
Elevens kommentar:

Resultat, i dagsläget i förhållande till kunskapsmålen för betyget godkänd.

Når ej målen	Når målen	Når längre än målen	Kommentar:
--------------	-----------	---------------------	------------

	Du behöver utveckla	bra	Mycket bra	Kommentar:
Studieansvar: <i>Har med sig material följer tidsplan och sköter hemarbete</i>				
Samarbete: <i>Visar respekt</i>				
Aktivt deltagande: <i>Engagerad och intresserad på lektionerna</i>				

Tendens sedan
tidigare underlag:



Kommentar:

Datum: _____ pedagogens underskrift: _____

2.b exempel på mall för skriftligt omdöme

Skriftligt omdöme (underlag för individuell utvecklingsplan)

Elevens namn: _____ klass/grupp: _____ datum: _____

Mål för undervisningen	Så här ska vi arbeta	Vad kommer att bedömas?	Elevens självskattning	Pedagogens bedömning	utvecklingsområde

Underskrift:
(lärarens underskrift)